



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS**

FRANCISCO WERIQUEIS SILVA SALES

**“AO NOSSO VER É A FELICIDADE”, “É A LIBERDADE”:
BINARISMO DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE EM
SOCIABILIDADES JUVENIS NUMA ESCOLA TERESINENSE**

TERESINA

2018

FRANCISCO WERIQUEIS SILVA SALES

“AO NOSSO VER É A FELICIDADE”, “É A LIBERDADE”: BINARISMO DE
GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE EM SOCIABILIDADES JUVENIS NUMA
ESCOLA TERESINENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Nível de Mestrado, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestrado em sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francineide Pires Pereira

Área de concentração: Atores, processos e desigualdades sociais

TERESINA

2018

FRANCISCO WERIQUEIS SILVA SALES

**“AO NOSSO VER É A FELICIDADE”, “É A LIBERDADE”: BINARISMO DE
GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE EM SOCIABILIDADES JUVENIS NUMA
ESCOLA TERESINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Nível de Mestrado, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestrado em sociologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francineide Pires Pereira

Área de concentração: Atores, processos e desigualdades sociais

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Francineide Pires Pereira (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Francisco de Oliveira Barros Júnior
(Membro Interno)
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Shara Jane Holanda Costa Adad
(Membro Externo)
Universidade Federal do Piauí

Lila Cristina Xavier Luz
(Suplente Interno)
Universidade Federal do Piauí

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

S163n Sales, Francisco Weriquis Silva.

“Ao nosso ver é a felicidade”, “é a liberdade”:
binarismo de gênero e heteronormatividade em
sociabilidades juvenis numa escola teresinense /
Francisco Weriquis Silva Sales. – 2018.

144 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) –
Universidade Federal do Piauí, 2018.

Dedicado à Rafael Carvalho (*in memoriam*),
vítima da homofobia nossa de casa dia.
“E todas as noites em que a angustia aperta,
lembro do sorriso largo, acolhedor e motivador.
Lembro do teu conforto.
Que saudade de você, leãozinho!”

AGRADECIMENTOS

Cada pedaço que constitui meu eu é atravessado pela singularidade das existências que cruzam meu caminho, desde àquelas que mantiveram um simples contato, uma fala, um olhar ou um sorriso de conforto, àquelas que se puseram ao meu lado, deram as mãos e ajudaram na caminhada. Esse trabalho também é de vocês.

Por mais que possa fazer travessias em terras distantes, que proporcionem singelos momentos de conforto e felicidade, são nos seus abraços que encontro a calma e a certeza de ser amado: aos meus carinhos Criscielen e Helencris, por todo o amor demonstrado em cada ligação, em cada abraço trocado, assim que eu descia daquela van, expressando a saudade que apertou o peito durante todo esse tempo. E por mais que muitas vezes não soubessem o porquê do processo, deram força, conforto e motivação. A saudade em mim também grita.

À Edileusa e Manoel, mãe e pai, pela confiança, por acreditarem em mim, mesmo que às vezes os sonhos não pudessem ser tão lúcidos aos seus olhos. O suor derramado de seus corpos, o sangue quente nos dias de trabalho ao sol, que banham os caminhos que percorri, jamais serão em vão. À Mirian, Nara, Nonato, Helanne, e Wallyson, irmãs e irmãos, pelo carinho. Ao Lucas e ao Kauan, sobrinhos, que só agregaram na rede de amor. Por todos os momentos em que as suas gargalhadas acalmaram meu coração, pelo conforto do abraço apertado, os momentos rolando no chão, por darem novos sentidos à vida, obrigado.

Traçamos nosso caminho, planejando, criando expectativas, na esperança de tudo dar certo, num modo bem cartesiano de viver. Entretanto, boas são as curvas que a vida nos obriga a fazer, as surpresas que ela reserva.

Amizade, companheirismo e admiração são dois dos tipos de afetos mais potentes que podemos nutrir por alguém, esses eu passei a ter por Francineide. Ao longo de dois anos tive a oportunidade de construir uma relação saudável com a Fran. Agradeço pelo trabalho de orientação, por ter me dado espaço para voar e ser livre, essas que foram palavras usadas sempre que eu falava de você para outras pessoas. Agradeço pela confiança, por acreditar no meu potencial, e mostrar que eu preciso confiar em mim mesmo. Agradeço por ter sido mais que orientadora, por ter se tornado uma amiga. Você não tem ideia do quanto cada palavra sua foi importante nessa trajetória.

À minha Turma de mestrado, a quinta do programa, pelos dias compartilhados. À Samira, Karoline, Luísa, Marina e Milane, pelo carinho para além da sala de aula. Relações de afeto são importantes numa trajetória que por vezes é tão conturbada. Quando temos pessoas que demonstram cotidianamente preocupação, companheirismo, confiança, cuidado, zelo e respeito, tudo fica mais fácil, ou menos doloroso. São um dos oásis que encontramos na vida. Agradeço aos Oásis Ianara, Macilane, Carol e suas respectivas famílias. Obrigado por cuidarem de mim.

Com o tempo muitas coisas na vida se vão. É difícil aceitar isso, mas é a regra. Entretanto, toda regra tem exceções. Quando se fala em pessoas que ficaram, amizades que nem as distâncias minimizaram, tenho Socorro, Tayná, Raianne, e suas respectivas famílias, para agradecer por terem ficado e cuidado de mim, nos momentos em que eu mais precisei, por insistirem mesmo quando tudo direcionava para desistir. Há um pedaço em mim que grita uma gratidão imensurável.

Alguns encontros marcam e constroem novos sentidos para nossas vidas, através das pessoas que estes nos proporcionam encontrar, dos vínculos construídos, da sensação de proteção ao estar em contato. Desses, agradeço imensamente à Meryelle, Marlise e Rubens, pela importância que tiveram para o início da caminhada e por terem permanecido.

Aos quatro anos de convivência e companheirismo da Marcia Aguiar. Por todos os momentos em que as mãos foram estendidas e forças foram dadas, por ter tido cumplicidade, principalmente nos momentos em que tudo parecia não dar certo.

Admiração é importantíssima na criação de vínculos. Quando é nutrida por carinho, preocupação, momentos de troca de sorrisos, paz e incentivo, temos o terreno propício para a construção de amizades. Agradeço à Valdenia e Rafael, por tudo que representam e por semearem esse terreno. Estendo a gratidão ao grupo Desfazendo Gênero, pelos encontros de descontração, em especial à Sara e L'Hosana.

Agradeço imensamente por ter acreditado no meu sonho e ter me ajudado no momento em que tudo parecia não dar certo. Por ter feito por mim o "Muito", necessário para que eu não desistisse. Obrigado Lília Fontinele e família.

As amizades que construímos ao longo do caminho nos fortalecem e nos fazem seres melhores, através de processos que tecem marcar na pele, na alma, no "eu":

À Brena, Diarlison, Ilana, e Ianne, pela admiração, pelos seres humanos que são, pelas conversas de partilha, incentivo e motivação, pelos abraços e carinho

trocados, pela felicidade compartilhada. À Nayra, Vivian, Suziane, Ana Hilda, Annaya, Danilo, pela amizade, todo o carinho, admiração e momentos compartilhados. Ao Pedro, Tiago e Igor, por agregarem conforto, pelos encontros e diálogos, pelos momentos de reflexão, pelas risadas que foram tão importantes. Aos ex-alunos, Ana Luz, Bruno, Samuel Mota, Danires. Felipe e Victor Melo que se tornaram amizades, diálogos, risadas, momentos de carinho e reflexão.

À Laura, Bruna Mesquita, Flávia, Mariana, Françoese, Antônio Macedo, Ana Patrícia, Luciana Farias e família, Hercília, Márcia Maria pelo carinho. À Renata e Cleane, pelos encontros de muito afeto. Pelas noites partilhadas no banco daquela praça, fazendo reviver e perpetuar momentos tão significativos.

À galera do Curso de extensão Teoria Queer, em especial ao Paulo Narley, que se fez presente, se tornando um amigo. Obrigado pelas trocas e incentivo contínuo.

Ao Jéfte, pelo carinho, pela presença enigmática e ter oportunizado aprendizagens tão importantes para que eu tivesse um encontro comigo mesmo. Pela sensibilidade na arte que abre este trabalho.

Às/os servidoras/es da UFPI, às “tias” do café e ao Adriano da xerox, sujeitos mais que importantes nessa caminhada.

Alguns sujeitos, encarnados na identidade de docentes, cruzam o caminho e deixam registradas suas marcas, através dos processos cotidianos de partilha, produção de conhecimento, que dão outros sentidos ao espaço da universidade e muitas vezes ultrapassam os seus muros.

À essa banca de afeto, materializada em pessoas que estão nesse momento tão importante para mim. À Lila Luz, Shara Jane e Leandro Colling, com carinho. Em especial à Francisco Júnior, um exemplo de ser humano, fonte de profunda admiração. Por tornar a vivência no CCHL mais humana. Por estar em momentos tão importantes da minha vida, nos últimos seis anos. Agradeço pelas manifestações de incentivo, pelos abraços e sorrisos.

Ao longo de uma graduação algumas figuras vão se fazendo importantes, ultrapassam o papel de docentes e se tornam amigas. No início desse mestrado, quando as condições materiais de existência não me permitiam se quer cursa-lo, Mary e Beatriz se fizeram presentes, com carinho, afeto, preocupação e palavras de incentivo. Obrigado pela amizade, por todos os “Você não está sozinho”, por acreditarem em mim e sustentarem quando nem eu mesmo suportava as dificuldades.

Ao professor Ferdinan, Dione, Suely, Rosangela e Maraisa Lopes, pelos momentos de conhecimento compartilhados e pelo carinho. Estendo os agradecimentos aos secretários do PPGS.

À equipe Tamandaré de ensino, em especial à Antônia e Elisete, pelo profundo carinho e incentivo, pelas escutas, pelos abraços e incentivos. Vocês me ajudaram e ser “maior”.

À espiritualidade que me guia, aos espíritos de luz que me fazem potente, me confortam e se fazem presentes, quando acordo à noite e sinto medo do mundo, da vida, de mim mesmo, quando tudo não faz mais sentido, ou eu me perco de mim. Em especial ao congá Aldeia de Caboclo, na pessoa de Mãe Gardene e Maria. Ao conjunto de Centros Espiritas que foram locais de proteção, reenergização e conforto, em especial ao Pai Jacó.

A Leônidas, pela confiança depositada, pelo incentivo, pelas partilhas e por abrir as portas do Liceu, para que essa pesquisa pudesse acontecer.

À Railandia, Bierne e família, por terem significado tanto no início de tudo.

Ao grupo Tinder Capes, pelas gargalhadas, palavras de incentivo, por se tornarem presença, mesmo na distância, por serem escuta quando o coração apertava. Ao grupo Bolsista Capes, por me retirarem do drama da vida na pós, pérolas para gargalhadas. Tudo isso foi muito importante.

O que me constitui é marcado pelos encontros diários com sujeitos que interpelam a construção do que sou, de como penso a mim, me projeto e me re/significo. Tempo e espaço são rompidos, reorganizados e superados, nas partilhas transsubjetivas, materializadas em abraços, palavras, olhares e silêncios. A gratidão por todas essas existências “Outras” transborda na minha biografia. Prezando por democracia e justiça, não posso deixar de reconhecer a importância dessas singularidades. O mar se tornou calmaria, nos encontros com vocês. Obrigado por existirem.

RESUMO

A relação entre escola e sexualidade é expressão de disputas de poder, marcada por tensões referentes a posicionamentos diversos acerca do lugar que ocupa a sexualidade na prática dos sujeitos, no exercício do processo educacional. No tocante aos corpos dissidentes de gênero e sexualidade, que não se inserem no campo da heteronorma, essa relação é, ainda mais, marcada por meticulosa vigilância e disciplinamento. Entendendo a escola enquanto espaço sociocultural, de re-produção de sociabilidades, busco compreender os desdobramentos subjetivos da heteronormatividade e do sistema binário de gênero, enquanto dispositivos normativos, nas sociabilidades de jovens dissidentes de gênero e sexualidade e as estratégias de subversão, produzidas por esses sujeitos, a esses dispositivos, no contexto de uma escola pública de nível médio, de Teresina-PI. Verificando como se dão as experiências relacionadas à vivência da sexualidade desses jovens e possíveis transgressões ao modelo heteronormativo no espaço escolar, identificando os discursos produzidos sobre sexualidades e apreendendo como esta atua na formação dos seus grupos de sociabilidade. A pesquisa é qualitativa, operacionalizada por meio de etnografia no espaço da escola, com o uso de observação participante e oficinas com as/os discentes. Nos “Discursos sobre si”, os sujeitos apontam estratégias de resistência agenciadas para sobreviverem e se autoafirmarem no espaço da escola. Uma delas são os usos que fazem das construções naturalizantes do gênero como estratégias de defesa frente aos momentos de tensão, quanto esses mesmos discursos são utilizados como instrumentos de violências. Em “Discursos dos outros” significam o espaço da escola, os grupos de pares, docentes e a família como elementos importantes no processo de formação da sua subjetividade. Sobre docentes, demarcam sua indignação frente à frustração da expectativa de que sujeitos que compartilham dessa vivência “das margens”, tratando-se de sexualidade, seriam aquelas/es na qual encontrariam âncoras, na forma de compreensão, apoio e proteção. Expressam expectativas em relação à família enquanto instituição de lhes garantir apoio e segurança para viverem sua “liberdade” e/ou “sua felicidade”, como expressaram.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

The relation between school and sexuality is marked by power disputes, tensions regarding the diverse positions about the place that occupies the sexuality in the practice of the subjects in the exercise of the educational process. In relation to dissident bodies of gender and sexuality, in conflict with heteronorma, this relationship is even more marked by meticulous vigilance and discipline. Understanding school as a sociocultural space, the objective is to understand the subjective unfolding of heteronormativity and the binary gender system, as normative devices, in the sociabilities of young dissidents of gender and sexuality and the strategies of subversion, produced by these subjects, to these devices, in the context of a public secondary school of Teresina-PI. Checking how the experiences related to the sexuality experience of these young people and possible transgressions to the heteronormative model in the school space are identified, identifying the discourses produced on sexualities, and learning how it acts in the formation of their groups of sociability. The research was qualitative, operationalized through ethnography in the school space, with the use of participant observation and workshops with the students. In "Speeches about themselves", the subjects point out strategies of resistance that are organized to survive and to assert themselves in the space of the school. One of them is the uses that make of the naturalizing constructions of the genre as strategies of defense against moments of tension, as these same discourses are used as instruments of violence. In "Discourses of Others" they mean the school space, peer groups, teachers and the family as important elements in the process of forming their subjectivity. On teachers, they demarcate their indignation at the frustration of the expectation that subjects who share this experience "from the margins", in the case of sexuality, would be those in which they would find anchors, in the form of understanding, support and protection. They express expectations for the family as an institution to provide them with the support and security to live their "freedom" and / or "their happiness," as they have expressed.

KEY WORDS: Education; Genre; Sexuality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. HETERONORMATIVIDADE E BINARISMO DE GÊNERO: TECNOLOGIAS DE NORMALIZAÇÃO	20
1.1. Situando-me epistemologicamente:	20
1.2. Sistema binário de gênero e relações de poder	24
1.3. Teoria Queer na crítica à normalização	34
2 A EDUCAÇÃO COMO UM CAMPO HETEROCENTRADO	46
2.1. Lutas contra uma “ideologia diabólica” na escola	53
2.2 Pedagogia queer como possibilidade de resistências	59
2.3 Sujeitos no processo educacional: Juventudes a partir do Queer	61
3 INCURSÕES ETNOGRÁFICAS: O CAMPO, OS SUJEITOS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	68
4. EXPERIÊNCIAS DISSIDENTES DE JOVENS EM ESPAÇO ESCOLAR	Erro!
Indicador não definido.	
4.1 DISCURSOS SOBRE SI	78
4.1.1 “Ao nosso ver é a felicidade, entendeu?”	78
4.1.2 “Besha, estuda, que viado fei, negro e burro, não vive, não!”	90
4.2 Discursos dos “outros”	92
4.2.1 “Uma escola de mais liberdade”	92
4.2.2 “Tem muito aluno lá que tem a mente aberta”	97
4.2.3 “Viado só se dá bem na vida se estudar e tiver cultura”	102
4.2.4 “Meu deus, tem dois viado ali ficando, minha gente do céu!”	118
4.2.5 “Ela tem vergonha de falar o que o pessoal de casa é”	124
5 CONCLUSÕES	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICES	140

ANEXOS 144

INTRODUÇÃO

As atividades na escola estavam por encerrar naquele dia. Era final da tarde, por volta das 17 horas. Entro numa turma do primeiro (1^o) ano, acompanhando o professor Leo¹. Apresento-me para a turma, explicando um pouco sobre minha pesquisa e me direciono ao final da sala, para ocupar um assento que estava próximo à janela. Naquele momento, observo o espaço externo à escola. Da janela, avisto um Ipê amarelo e algumas pessoas que trafegam na praça. Dou-me conta do espaço em si. A praça, o centro da cidade e tudo o que representam para alguns corpos dissidentes, no contexto de Teresina-PI.

A escola está localizada numa praça no centro da capital. Espaço esse que carrega uma história dos corpos dissidentes de gênero e sexualidades, daquelas/es que tentam, ao seu modo, subverter normativas que produzem em suas/nossas existências, muitas vezes, de dores, angústias e sofrimentos, e que o ocupam, dando a ele novos tons, novas sonoridades, fazendo ali a sua/nossa territorialidade ao longo do tempo, principalmente na cena noturna, através de bares, boates, praças e esquinas que se transformam em pontos de des/encontros, lazer, produção e fortalecimento de vínculos e prazeres². Mas também de dores, como, a exemplo, os casos de violência contra esses/nossos corpos, ou mesmo as desigualdades entre as existências dissidentes, a partir de marcadores sociais, como classe, raça, geração.

Nessa viagem subjetiva pela história da cidade, através daquela janela, lembro-me dos Pubs, Mercearia e Estacionamento, que mais diretamente marcaram o início da minha vida aqui na capital e das noites compartilhadas com os des/afetos pelas ruas do centro da cidade.

Esse espaço, no qual está situada a escola, se constitui em liberdade para tantas existências, corpos e resistências, que fazem desse o seu cotidiano, por terem negado o reconhecimento para vivenciar territorialidades e tempos legitimados socialmente. Percebo ali tamanha simbologia na vida dos “afetos mal-ditos”, dissidentes da norma heterossexualizante.

¹ Pseudônimo do primeiro sujeito “informante” da pesquisa. (Cf. cap. 3, p. 72)

² Para discussão sobre Espaços de sociabilidade LGBT’s em Teresina, ver Gallas (2013), Linhares (2015)

Na escola, ouço o discurso “o Liceu é diferente! O Liceu é diferente!” se repetir através de várias vozes, discursos e sujeitos. Através dos vidros, traço conexões com o lugar geográfico, no qual a escola se situa, simbolicamente marcado por existências e resistências, que tentam fazer desse lugar o “Seu” espaço.

Daquela janela, relaciono minha história com a de outras/os tantas/os sujeitos, seja dentro da escola ou no seu entorno, que têm negado, muitas vezes, o próprio direito de existir. Mas que no cotidiano, produzem modos de ocupar e legitimar espaços, outros tempos sociais, na busca por visibilizar seus modos de estar no mundo, que fazem dos seus corpos e afetos instrumentos de contestação de uma ordem que, sufocando, tenta nos encaixar em “caixinhas” que não correspondem a nossas formas de se fazer sujeito no mundo.

Numa biografia em trânsito, na busca por compreensões teóricas acerca desses “Outros” corpos dissidentes, ao entrar em contato com jovens, naquele espaço escolar, envolvido pelas suas histórias, sociabilidades, trocas e produções de modos de vida, passo por um processo dialético, de pensar e ressignificar o meu “Eu”, e os vários que me constituem enquanto sujeito, meu corpo, meus des/afetos e desejos, encontrando incentivo de prosseguir nessa jornada por compreender essas/nossas subjetividades resistentes.

Minha percepção do espaço escolar enquanto possibilidade de pesquisa tem início a partir da minha inserção no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante a Licenciatura em Ciências Sociais, na qual tive a oportunidade de vivenciar a realidade escolar, voltado para um interesse positivo em relação à prática docente e construção desse enquanto campo de relações de agentes sociais e, portanto, de poder. Na medida em que alargava os estudos acadêmicos e enveredava nas discussões de gênero e sexualidade, comecei, no âmbito do programa, a observar a dinâmica das relações de gênero e sexualidade na escola.

Nas vivências nos Estágios de Docência, a partir do quinto (5º) período, tal percepção e interesses foram potencializados. Indagações, re/interpretações, reflexões, preocupações eram produzidas a partir das observações ao longo da minha trajetória acadêmica, culminando na produção da monografia, que versou sobre a vivência da sexualidade de jovens em interação no contexto escolar.

A relação entre escola e sexualidade é historicamente marcada por tensões, disputas de interesse e poder, alvo de diversos questionamentos, e um vasto campo de posicionamentos, no que se refere a pensar qual o lugar que ocupa a sexualidade

na prática dos sujeitos no exercício do processo educacional. No tocante às sexualidades que não se inserem no campo da heteronorma ou dos sujeitos que não se enquadram nas concepções binárias de gênero, essa relação é ainda mais marcada por questionamentos, controle por meio de vigilâncias e disciplinamentos de suas vivências, seus corpos, seus discursos, suas relações e das percepções que constroem sobre si mesmos. Assim, têm experienciado um lugar às margens, ou mesmo um não reconhecimento de identidades, práticas e experiências, que os colocam em estados de subalternização.

O relatório da pesquisa intitulada “As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais”, realizado pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), em 2016, afirma que:

[...] estudantes LGBT se sentiam inseguros/as na instituição educacional por causa de sua orientação sexual e identidade / expressão de gênero: 60,2% afirmaram se sentir inseguros/as na instituição educacional no último ano por causa de sua orientação sexual; 42,8% se sentiam inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero. (ABGLT, 2016, p. 26)

Essa insegurança é provocada pelos altos índices de violências praticadas em espaços escolares contra LGBT's e outros corpos dissidentes de gênero e sexualidade. Emergem, cada vez mais, pesquisas que se dispuseram a problematizar as dinâmicas das vivências e discursos que evocam essas formas de sexualidades e gênero neste espaço. Tais pesquisas³ apontam as formas como a homofobia, por meio de todo seu arsenal corrosivo e destrutivo, incide em corpos destituídos do direito à plena existência e cidadania.

É no espaço escolar, enquanto espaço sociocultural, que os sujeitos que o compõem – a saber, docentes, discentes, funcionários administrativos e de coordenação pedagógica, dentre outros – constroem significados as suas ações e as ações dos outros, sobre aquilo que é ou não realizado, expressado e vivenciado, produzindo relações entre sujeitos que compartilham sociabilidades, expressando suas formas de perceberem o mundo e os múltiplos contextos sociais que vivenciam.

Concomitantemente, é espaço de ambivalências, situado entre reproduções e rupturas de processos normativos e/ou subversivos. Muitos desses processos têm

³ Ver: Araújo (2015), Borrilo (2009), Couto Junior (2016), Filha (2015), Furlani (2009), Junqueira, (2009), Louro, (2010), Miskolci (2012); Oliveira, Diniz(2014), Araújo (2015), Seffner (2009), Vianna (2012).

como finalidade o apagamento das diferenças existentes, a produção de uma homogeneização das identidades das/os jovens, ao tempo em que se ancoram em identidades, práticas e discursos que se pretendem hegemônicas e universais. O que proporciona a efetivação de ambos os processos, são as formas como diversos fatores sociais, culturais, políticos, históricos, econômicos, etc., se articulam e produzem especificidades nesse campo.

No campo da sexualidade, há todo um processo de produção da heterossexualidade através de múltiplas pedagogias, no espaço escolar. Aquelas/es jovens que não se enquadram nesses processos e expressam uma identidade não-heterossexual sofrem uma série de sanções, manifestas através de práticas e discursos, com intuito de correção e reforço do modelo dominante e, na maioria das vezes, podendo tomar vias de violências de diversos tipos, desde as físicas às simbólicas. É o caso de homens “efeminados”, mulheres “masculinizadas”, travestis, transexuais e outros, que não correspondem a esse padrão.

Considerando a escola enquanto espaço sociocultural, busco compreender os desdobramentos subjetivos da heteronormatividade e do sistema binário de gênero, enquanto dispositivos normativos, nas sociabilidades de jovens dissidentes de gênero e sexualidade e as estratégias de subversão produzidas por esses sujeitos a esses dispositivos, no contexto de uma escola pública de nível médio de Teresina-PI. Verificando como se dão as experiências relacionadas à vivência da sexualidade desses jovens e possíveis transgressões ao modelo heteronormativo no espaço escolar, identificando os discursos produzidos por essas/es jovens sobre si, e os discursos das outras/os sujeitos que compõem o espaço escolar sobre eles, apreendendo como a sexualidade atua na formação de grupos de sociabilidade vivenciados pelos interlocutores. Pesquisar com jovens e, a partir de suas experiências e objetivamente àquelas/es que constroem a si mesmos e suas existências a partir de dissidências, é entendê-las/os enquanto sujeitos que “carregam o pouco, se considerarmos as idades das/os (sic) partícipes, e o muito, a considerar todo o processo de percepção, às vezes aceitação, vivências clandestinas ou visibilidade, da sua condição de LGBT” (SAMPAIO, 2015, p. 144).

Em mente, uma série de questionamentos é formulada. Em quais espaços e momentos e como se efetivam, no campo escolar, discursos sobre sexualidade e gênero entre as/os jovens? Que elementos discursivos são acionados nesses processos e o que resultam deles? Quais as percepções de si que as/os jovens

constroem? Que “Outros” atuam na construção de sentidos sobre as sexualidades desses sujeitos?

Nos contextos das interações estabelecidas entre jovens e outros sujeitos que compõem o espaço escolar, são produzidos discursos nos quais a heteronormatividade e o binarismo de gênero agem como dispositivos de normatização, produzindo hierarquias de gênero e sexualidade, classificando os sujeitos a partir da “norma” produzida. Alguns sujeitos que não se submetem a essas hierarquias e normas são alocados no que Butler (2016) denomina “regime de abjeção”. Esses sujeitos, tratando-se de gênero e sexualidade, são homossexuais e lésbicas que não fazem uma correspondência entre sexo-gênero-prática sexual-desejo (BUTLER, 2016), conforme o modelo predominante. Entretanto, esses sujeitos não são passivos diante da realidade e produzem mecanismos estratégicos de subversão da realidade e reconhecimento de suas identidades, através principalmente dos grupos de sociabilidades nos quais se inserem ou produzem.

Desse modo, essa pesquisa poderá contribuir no debate sobre violências referentes às dissidências sexuais e de gênero no espaço escolar, evidenciando alguns dispositivos que atuam na produção de práticas de violências contra LGBT's e, assim, poderá servir como aporte teórico e político na produção de projetos que visem o combate a violências e reconhecimento da diversidade sexual nos espaços escolares.

Realizei a pesquisa por meio de observações participantes e oficina. De início, e durante todo o processo de pesquisa, tive a colaboração do professor Leo, que “abriu as portas” da escola para a realização dessa pesquisa. Por meio dele, fui adentrando o espaço da escola e estabelecendo contato com as/os discentes. Os primeiros contatos foram com Maria, que tem 17 anos (branca, heterossexual), estudante do segundo (2º) ano, turma que discutiu sobre Violência contra LGBT's num projeto da escola. Ela quem me apresentou boa parte dos estudantes com quem mantive maior contato na escola e que se tornaram os principais sujeitos dessa pesquisa.

Os dados que proporcionaram a escrita final desse trabalho foram construídos, principalmente, por meio das vivências de Caetano (18 anos, branco e homossexual), Elliot (17 anos, branco e gay), Ennis (17 anos, branco e bissexual), Iara (16 anos, lésbica e branca), Linn (16 anos, gay e negro), Ney (18 anos, negro e gay) e Pablo

(15 anos, gay e negro), relatadas nas observações participantes e oficina realizada com o grupo.

Esse trabalho está estruturado em cinco (5) capítulos. O primeiro (1º), que trata sobre Gênero, Sexualidade e Teoria queer, inicia com uma reflexão epistemológica acerca do trabalho científico, tendo como base principal a crítica feminista à ciência. Logo após, se faz uma discussão histórica e conceitual da categoria gênero, situando a sexualidade na dinâmica das relações de poder para, em seguida, tratar sobre a Teoria queer, seu histórico, conceitos e compreensões acerca das dissidências de gênero e sexualidade.

O segundo (2º) capítulo apresenta uma discussão sobre a relação entre gênero, sexualidade e educação. O capítulo inicia com um pequeno panorama sobre as resistências contra as discussões de gênero e sexualidade na educação, por meio de grupos que se articularam contra o que eles chamam de “ideologia de gênero”. Em seguida, apresenta alguns problemas e desafios em torno das relações de gênero e sexualidade no espaço escolar, a partir da teoria queer, finalizando com uma discussão sobre Juventudes no espaço escolar, a partir das ciências sociais.

O terceiro (3º) capítulo aborda questões relacionadas ao processo metodológico da pesquisa. Apresenta o campo e sujeitos da pesquisa, uma discussão sobre etnografia no espaço da escola, as observações participantes e a oficina realizada com um grupo de jovens da escola.

O quarto (4º) capítulo é construído a partir dos discursos das/os jovens sobre a forma como se percebem enquanto sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade, como significam suas experiências e os discursos de outros sobre eles, para, a partir disso, apresentar os desdobramentos subjetivos da heteronormatividade e do sistema binário de gênero nas construções de si e sociabilidades desses jovens, apontando processos disciplinares, normativos, de resistência e subversão.

O quinto (5º) capítulo apresenta as conclusões formuladas, tomando como base a experiência empírica das/jovens, como resposta para os objetivos iniciais da pesquisa e parâmetro para revisão da teoria utilizada no trabalho. Além de apontar perspectivas futuras para aprofundamento em pesquisas, situando-os em meio aos desafios políticos que circundam a vida das dissidências de gênero e sexualidade.

1. HETERONORMATIVIDADE E BINARISMO DE GÊNERO: TECNOLOGIAS DE NORMALIZAÇÃO

Este capítulo trata sobre Gênero, Sexualidade e Teoria queer. Inicia com uma reflexão epistemológica acerca do trabalho científico, tendo como base principal a crítica feminista à ciência. Logo após se faz uma discussão histórica e conceitual da categoria gênero, situando a sexualidade na dinâmica das relações de poder para, em seguida, tratar sobre a Teoria queer, seu histórico, conceitos e compreensões acerca das dissidências de gênero e sexualidade.

1.1. Situando-me epistemologicamente:

Entendo que fazer ciência é uma prática contextualizada, na qual estão imbricados aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais de uma dada época. É, também, um ato político e, como assinala Foucault (1988), o conhecimento científico está assentado em “regimes de saber-poder”. Dessa forma, a ciência, através das práticas das/dos cientistas e dos conhecimentos produzidos por elas/eles, estabelecem normativas e regularidades sociais que classificam os sujeitos e suas práticas. Silva (1986, p. 19) destaca que

[...] A ciência não passa de um produto humano, não podendo ser, portanto, pura, autônoma ou neutra, pois é seriamente marcada pela sociedade e, como tal, reflete e expressa inevitavelmente as suas características e reflete suas contradições.

Esse trabalho é construído a partir de uma matriz epistemológica feminista, que será apontada nas páginas que seguem, norteando todo o trabalho de elaboração teórica e interpretação da realidade construída em campo. Entendendo episteme por

um sistema de saber-poder em que certas representações são autorizadas, e outras invisibilizadas, proibidas e invalidadas. Ou seja, trata-se de um modo de conhecer que estabelece quem pode conhecer e os domínios da vida que são tornados objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, DINIZ, 2014, p. 253)

Assim, falar da minha prática científica, é entendê-la a partir das perspectivas que me norteiam, é situa-la no processo pelo qual me constituo cotidianamente enquanto um “eu”, é considerar que,

Minha posição é minha na medida em que “eu” – e não me esquivo do pronome – repito e volto a dar significado às posições teóricas que me

constituíram, trabalhando as possibilidades de sua convergência e tentando levar em conta as possibilidades que elas excluem sistematicamente. Mas claramente não é o caso de que “eu” esteja acima das posições que me constituíram, saltando de uma para outra instrumentalmente, pondo algumas de lado, incorporando outras, embora um pouco da minha atividade possa assumir essa forma. O “eu” que seleciona entre elas já está sempre constituído por elas. O “eu” é o ponto de transferência daquela repetição, mas simplesmente não é uma asserção forte o suficiente para dizer que o “eu” é situado; o “eu”, esse “eu”, é constituído por essas posições e essas “posições” não são meros produtos teóricos, mas princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, aquelas matrizes de poder e discurso que me produzem como um “sujeito” viável. Com efeito, esse “eu” não seria um “eu” pensante e falante se não fosse pelas próprias posições a que me oponho, pois elas, as que sustentam que o sujeito deve ser dado de antemão, que o discurso é um instrumento ou reflexão desse sujeito, já fazem parte do que me constitui. (BUTLER, 1998, p.18)

Assim, pensar meu trabalho científico (e de todas/os as/os outras/os), é pensar nesse processo de constituição dos princípios de organização das minhas posições e da relação que se constrói entre minhas experiências de vida e as posições teóricas com as quais entro em contato, percebendo os impactos desta relação no meu trabalho de elaboração teórica, considerando que “o poder permeia o próprio aparato conceitual que busca negociar seus termos, inclusive a posição do sujeito do crítico” (BUTLER, 1998, p. 16). Pensar o processo de construção de conhecimento humano é refletir sobre qual/quais o/os sujeitos que essa produção representa, tendo em mente que “a crítica do sujeito não é uma negação ou repúdio do sujeito, mas um modo de interrogar sua construção como premissa fundamentalista ou dada de antemão” (BUTLER, 1998, p.19).

O sujeito da modernidade, norteador das teorias científicas até meados da segunda metade do século XX, correspondeu ao homem branco burguês, urbano, ocidental do Norte e heterossexual. Esse modelo, tomado como pressuposto de universalidade na prática científica é legitimado, mascarado por pressupostos como, dentre outros, distanciamento, neutralidade e universalidade em relação à prática científica e os produtos daí construídos.

Segundo Hall, essa forma de entender o sujeito passa por processos que ele denomina de descentramentos, que são “mudanças conceituais através das quais, [...], o sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno.” (HALL, 2011, p. 46)

Tal modelo iluminista de sujeito desconsiderava (desconsidera, uma vez que percorre o fazer científico ainda hoje) a existência de outros modos e/ou formas de se

fazer sujeito, as experiências de mulheres, negras/os, gays, lésbicas, transgêneros, ocidentais do Sul, orientais, etc. A questão em debate está alinhada à discussão de identidade, a partir da perspectiva apontada por Hall (2011), para quem,

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu coerente”. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2011, p. 13)

Tais deslocamentos, na forma como entendemos o “sujeito” e a “identidade”, “[...] está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” (HALL, 2011, p. 09). No campo das ciências, entram em questão pressupostos científicos universalistas, de uma ciência marcada por androcentrismo, falocentrismo e patriarcado que, mesmo quando feita por mulheres, para ter legitimidade, pode ser produzida nos modelos masculinistas. Os marcadores desse modo de fazer científico entram em acordo com o que Lauretis (1994, p. 229) aponta, ao afirmar que “tanto as teorias quanto as ficções nela inspiradas contêm e promovem certas representações de gênero”.

Nesse contexto de reflexividade sobre os pressupostos científicos, houve “o deslocamento do sujeito, a dissolução e historicização das identidades, a desnaturalização de inúmeras dimensões da vida social, cultural e sexual, a construção de um novo olhar” (RAGO, 1998, p. 90-91).

A partir das décadas de 1970 e 1980, uma série de trabalhos começa a questionar esses pressupostos científicos, sobretudo aqueles produzidos por meio das vertentes feministas. Num histórico não linear, mas descontínuo, cheio de rupturas, essa reflexividade acerca do fazer científico tem atuação de ativistas/cientistas feministas e de ativistas/cientistas não-heterossexuais.

[...] as feministas avançaram a crítica questionando a figura do sujeito unitário, racional, masculino que se colocava como representante de toda a humanidade. As mulheres, portanto, não tinham história, absolutamente excluídas pela figura divina do Homem, que matara a Deus para se colocar em seu lugar. (RAGO, 1998, p. 91)

Através das dissidências nos próprios movimentos, os conhecimentos produzidos são questionados por aquelas que não se sentem representadas e/ou contempladas por suas atuações, como negras e lésbicas. Tem início uma reflexão sobre a “autoridade epistêmica do sujeito do feminismo” (SANDENBERG e COSTA,

2002, p. 12), que desestabiliza tanto a produção de conhecimento quanto a prática política das ações do feminismo, que passa a ser questionado sobre qual o sujeito que está a representar, quais os lugares de fala e sujeitos falantes a partir de seu discurso.

A própria Sociologia contribuiu nessa reprodução, uma vez que, ao olharmos para a história dessa ciência, percebe-se que deixou de lado toda uma produção científica, nesse campo, feita por mulheres, por meio de um processo de apagamento do trabalho científico destas, no campo do conhecimento sociológico (ARANGO, 2005).

O trabalho de produção sociológico também é fortemente marcado por uma matriz heterossexual. Segundo Miskolci (2009), os estudos sobre sexualidade eram realizados a partir do entendimento de minorias sexuais, que, no âmbito da Sociologia,

[...] tratavam a ordem social como sinônimo de heterossexualidade. O pressuposto heterossexista do pensamento sociológico era patente até nas investigações sobre sexualidades não-hegemônicas. A despeito de suas boas intenções, os estudos sobre minorias terminavam por manter e naturalizar a norma heterossexual. (MISKOLCI, 2009, p. 151)

Um projeto de novas possibilidades e revisão do trabalho já feito no âmbito científico, que esteja engajado num trabalho intermitente de vigilância epistêmica, quanto aos seus pressupostos, construção e relação com objetos de estudo, com as vozes que norteiam essa produção, está em processo de construção a partir da discussão de autoras/es preocupadas/os com as invisibilidades, apagamentos e processos de subalternização, produzidos a partir das construções teóricas. Esse trabalho é pautado pela ideia de um “[...] sujeito constituído por meio de uma multiplicidade de diferenças na heterogeneidade discursiva e material” (LAURETIS, 1994, p. 236).

Em minha discussão, tomo como ponto de partida o feminismo para pensar eixos de descentramento do sujeito representado na própria fala do movimento feminista, bem como dos movimentos Gays e Lésbicos da década de 1970, numa tentativa de pensar quem tem a possibilidade de fala nesses movimentos e quais existências subalternas são construídas a partir de suas lutas.

De já, evidencio que não tenho a intenção de subjugar a importância que tiveram as lutas e conquistas desses movimentos, mas o desafio é uma vigilância epistemológica no meu próprio trabalho, a fim de não reproduzir os apagamentos do passado, tendo consciência que, de uma forma ou de outra, um ou outro sujeito

poderá passar despercebido. Transpondo tais reflexões para o campo da educação, busco a construção de aparatos teórico-metodológicos que possibilitem um entendimento sobre a relação entre escola e outros espaços sociais, para uma compreensão da dinâmica do gênero e sexualidade nas vivências escolares dos meus interlocutores de pesquisa.

1.2. Sistema binário de gênero e relações de poder

Falar em feminismo é pensar a construção da luta das mulheres para se fazerem visíveis numa sociedade que lhes nega um conjunto de direitos e tenta apagá-las no processo de construção das narrativas históricas. É falar da construção de fendas e rupturas no sistema patriarcal, machista, das desigualdades que sustentam as relações entre homens e mulheres na sociedade, e ocupar espaços que durante séculos foram negados a elas.

Tendo Andrea Nye (1995) como referência, penso a história desse movimento político como marcado inicialmente pela organização e luta das mulheres a partir de duas matrizes gerais de pensamento, a liberal e marxista, ambas se propondo a pensar a vida das mulheres nas sociedades de suas épocas e construir um projeto de sociedade que possa desestabilizar as relações de desigualdades. Entretanto, cada uma apontou modelos distintos para percepções diferentes, sobre a relação entre homens e mulheres.

O feminismo liberal, marcado como feminismo da “primeira onda”, viu na conquista de direitos civis sua bandeira de luta. Direitos até então acessíveis somente aos homens, como o sufrágio universal e participação na livre economia de mercado, foram conquistados num longo processo de tensões e resistências. Entretanto, segundo Nye, a partir dessas conquistas, houve a produção de novos mecanismos de subjugação da experiência feminina. Pontua a autora que,

Quanto à maioria, as mulheres nos países ocidentais são agora "livres": livres para votar, livres para concorrer a cargos públicos, livres segundo leis trabalhistas para trabalhar onde e como preferirem. O que isso significa, porém, é que não há barreiras legais para fazer quaisquer dessas coisas. Discriminação pelo empregador, hostilidade dos companheiros de trabalho, socialização na família, estereótipos culturais que convencem as mulheres de que elas são objetos sexuais, responsabilidades de família, são barreiras fora da lei. (NYE, 1995, p. 38)

Assim, existe uma dimensão simbólica na qual as desigualdades de gênero, que colocam a feminilidade num patamar inferior à masculinidade hegemônica, são

(re)produzidas e que a lei, e a partir do que as epistemologias feministas já apontaram sobre ela, é marcada por um modelo de dominação masculina, a lei por si só não garante a cidadania substantiva às mulheres.

A experiência de luta das feministas marxistas vai se pautar, sobretudo, numa outra percepção dessa realidade e crítica ao modelo liberal, uma vez que, não atentavam para as desigualdades materiais entre homens e mulheres, deixando intocadas as relações desiguais de classe. Assim, para o feminismo marxista,

A opressão das mulheres, argumentavam, só superficialmente é causada pelas leis ou falta delas, pelo contrário, encontra-se na base da própria essência do capitalismo – a exploração de uma classe por outra. (NYE, 1995, p. 53-54)

A percepção dessa outra dimensão das relações de desigualdades entre os sexos era feita através das experiências das mulheres trabalhadoras, operárias e que permaneciam como responsáveis pelo trabalho doméstico e cuidado das crianças. Críticas do modelo de luta do feminismo liberal não viam na conquista de acesso ao direito uma forma hegemônica de resolução dos seus problemas, uma vez que, essa bandeira era levantada por mulheres burguesas e brancas, que tomando suas experiências, propagavam seus anseios como universalmente suficientes para resolver as desigualdades entre homens e mulheres.

Nesse contexto, percebemos lugares de fala e sujeitos diferentes. Outras diferenças e problemáticas, referentes à atuação do movimento feminista, serão enfatizadas a partir dos questionamentos das mulheres negras e lésbicas no início da década de 1980.

No começo da década de 1980, o “nós” feminista foi atacado com justiça pelas mulheres de cor que diziam que aquele “nós” era invariavelmente branco e que em vez de solidificar o movimento, era a própria fonte de uma dolorosa divisão. (BUTLER, 1998, p. 24)

Entra em questão qual “sujeito” está por trás da prática do movimento feminista, quem representa ao levantar suas bandeiras e/ou projetos de sociedade. Andrea Nye (1995), na sua leitura sobre as várias compreensões ao longo da trajetória do feminismo e as formas como diversas vertentes interpretaram as desigualdades de gênero, destaca que

Não se pode facilmente vagar sem sofrimento e sem esforço fora da teia do nosso mundo e começar a tecer um novo; essa fuga só pode ser fracasso. Em cada época, o centro, o nervo do poder só é obtido por uma meticulosa

separação de peça por peça até que, o mecanismo de opressão seja finalmente entendido. (NYE, 1995, p. 247)

A autora inscreve a superação dessas desigualdades como um processo lento, a partir da desconstrução das partes que o compõem, sendo ele formado de diferentes maneiras ao longo dos períodos históricos, por meio de novos arranjos e estratégias, se configurando de forma diferente dentro de contextos específicos.

Entra em questão a necessidade de perceber que o poder que elabora o processo de subordinação das mulheres, e da feminilidade, deve ser pensado como “um poder múltiplo, localizado em diferentes espaços sociais, que pode inclusive não se vestir com as roupagens da autoridade, mas sim com os mais nobres sentimentos de afeto, ternura e amor” (BARBIERI, 1993, p. 02). Essa forma de ver os processos de desigualdades traz para o feminismo uma necessidade de se reinventar continuamente, buscando estratégias e dinâmicas de compreensão para superar a si próprio, percebendo suas próprias limitações. No campo acadêmico, a partir da segunda metade do século XX, tem início a incorporação da categoria gênero nos estudos feministas.

O uso da categoria gênero é, no movimento feminista, permeado por um longo debate político e de reflexões teóricas acerca da própria formulação, abrangência e limitações do conceito. A tensão inicial se dá dentro do próprio movimento político e acadêmico. As primeiras atuações político-científicas viam na “história das mulheres” seu dispositivo de atuação. Sua atuação,

[...] se propôs gerar conhecimentos sobre as condições de vida das mulheres; resgatar do passado e do presente contribuições das mulheres para a sociedade e para a cultura; fazê-las visíveis na história, na criação e na vida cotidiana” (BARBIERI, 1993, p.03)

Outra posição foi construída na tentativa de perceber os processos de subordinações femininas nas relações com os homens e entre as próprias mulheres. Entende que,

A subordinação das mulheres é produto de determinadas formas de organização e funcionamento das sociedades. Há, portanto, que estudar a sociedade ou as sociedades concretas. Não se avançará estudando apenas as mulheres; o objeto é mais amplo. Requer uma análise das relações mulher-homem, mulher-mulher e homem-homem em todos os níveis, âmbitos e tempos. (BARBIERI, 1993, p. 04)

Ganha corpo uma apropriação da categoria gênero e sua elaboração conceitual na prática científica feminista. Segundo PRECIADO (2011), o primeiro uso da categoria gênero para designar as diferenças entre homens e mulheres, está situada

nas formulações do médico John Money, num período histórico de produção de “regimes disciplinares de biopolítica” (Foucault, 2014). Assim, a produção de corpos binariamente diferenciados, tomando a anatomia como referência, foi pautada para explicar as diferenças das práticas de homens e mulheres, essencializando essas diferenças, tomando como sustentação teórica a “diferença sexual”.

Assistimos nos anos 1950 a uma ruptura no regime disciplinar do sexo. Anteriormente, e em continuidade com o século XIX, as disciplinas biopolíticas funcionaram como uma máquina de naturalizar o sexo. Mas essa máquina não era legitimada pela “consciência”. Ela o será por médicos como John Money, que começa a utilizar a noção de “gênero” para dar conta da possibilidade de modificar cirúrgica e hormonalmente a morfologia sexual das crianças intersexos e das pessoas transexuais. Money é o Hegel da história do sexo. Essa noção de gênero constitui um primeiro momento da reflexividade (e, portanto, uma mutação irreversível em relação ao século XIX). (PRECIADO, 2011, p. 13)

O caminho tomado por Money foi de construção do sexo e definição dele por meio de processos intermitentes e reforço, da feminilidade e masculinidade hegemônicas, do que se espera de um corpo⁴ feminino e/ou masculino, tendo como parâmetro e verdade a correspondência entre órgão sexualizado e performance dos indivíduos, de acordo com o que se esperava de cada órgão.

Ainda nessa leitura de superações e reinvenções do próprio feminismo, Butler (2003) destaca alguns problemas relativos às produções teóricas e ações políticas no âmbito do feminismo até a década de 1990, que se produziam tendo por base um sujeito singular e universal posto pela categoria “mulher” em oposição a seu contrário “homem”. A luta política e as formulações teóricas estavam assentadas sob um regime binário de representação do social e que descontextualizava a própria experiência dos sujeitos que sofrem as forças repressivas do patriarcado. Para a autora, essa é uma leitura limitada e que não oportuniza uma leitura mais crítica e profunda da realidade, pois

O gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2016, p.21)

Esse questionamento atravessa, também, o movimento homossexual da década de 1980, a partir de vozes que não conseguiam se fazer audíveis dentro da

⁴ As consequências desse modelo serão tratadas mais adiante, tendo como referência o conceito de corpos *straight* de Preciado.

atuação política do movimento, que não se sentem contempladas nos discursos proferidos e das políticas defendidas. Minha tentativa será fazer dessa preocupação algo permeável em todo esse trabalho, na tentativa de perceber que vozes possam ser silenciadas e o projeto político de sociedade que norteia o meu texto. Quem é contemplada/o nesse trabalho de elaboração teórica? Assim, compreender a lógica dos usos e desusos da categoria gênero ao longo das décadas, torna-se imprescindível, uma vez que, o sistema binário de gênero, enquanto dispositivo normativo, é pautado sobre um modelo essencialista biológico/social de feminilidade e masculinidade, que percorre grande parte das produções teóricas sobre gênero.

No conjunto de apropriação do conceito de gênero, feita pelo feminismo, se abre a possibilidade e necessidade de compreender,

[...] os conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual anatômico-fisiológica e que dão sentido à satisfação dos impulsos sexuais, à reprodução da espécie humana e, em geral, ao relacionamento entre pessoas. (BARBIERI, 1993, 04)

Inicialmente, segundo Rago (1998, p. 90), as primeiras definições de gênero, no âmbito dos feminismos, o entendiam como “construção social e cultural das diferenças sexuais”. Essa relação entre sexo e gênero, enquanto construção cultural sobre corpos sexuados, foi parâmetro de elaboração para muitas/os estudiosas/os de gênero (Lauretis, 1987) e o é ainda hoje.⁵ Lauretis (1994) aponta duas principais problemáticas em relação ao conceito de diferença sexual para construção e usos da categoria gênero. A primeira, segundo ela, é que a diferença sexual,

[...] confina o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo, (a mulher com a diferença do homem, com ambos universalizados; ou a mulher como a diferença pura e simples, e portanto, igualmente universalizadas), o que torna muito difícil, se não impossível, articular as diferenças entre mulheres e Mulher, isto é, as diferenças entre as mulheres ou, talvez mais exatamente, as diferenças nas mulheres. (LAURETIS, 1994, p. 207)

Tal posição impede uma compreensão das diferenças entre as próprias mulheres, uma vez que, seu uso essencializa um modelo de feminilidade hegemônico e impede perceber os problemas das trajetórias femininas nos contextos de suas

⁵ Tais modelos de compreensão, que tomam o sexo como verdade auto-evidente, e terminam por essencializar o social, são preocupantes ao avanço das teorias de gênero. Essa é uma preocupação que carrego ao longo do trabalho, numa tentativa de não reproduzir tais modelos. Tenho noção do quanto está em aberto esse debate acerca da “verdade do sexo”, na compreensão do que sejam corpos femininos e masculinos.

relações sociais e em períodos históricos distintos. A segunda limitação do uso de diferença sexual é que

[...] ele tende a recomodar ou recuperar o potencial epistemológico radical do pensamento feminista sem sair dos limites da casa patriarcal (...). Por potencial epistemológico radical quero dizer a possibilidade, já emergente nos escritos feministas dos anos 80, de conceber o sujeito social e as relações da subjetividade com a socialidade de outra forma: um sujeito constituído no gênero, sem dúvida, mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais; um sujeito engendrado não somente nas relações de sexo, mas também nas de raça e classe: um sujeito portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido. (LAURETIS, 1994, p. 207-208)

Entra em questão a necessidade de perceber a multiplicidade de marcadores sociais de diferenças, contextos e experiências que atuam na construção das subjetividades, proporcionando pensar a diversidade de feminilidades e masculinidades que se apresentam na realidade, distinguindo-se de modelos essencialistas que possam definir o “eu” dos sujeitos.

Butler (2016) assinala outra limitação na qual a experiência do feminismo estava concebida e as formulações teóricas elaboradas até então. Tal limitação é, segundo ela, uma compreensão binária da relação entre Natureza *versos* Cultura, na tentativa de explicitar as bases do patriarcado que concebiam o sexo como pré-discursivo, estando no âmbito da natureza, em oposição ao gênero que seria culturalmente inscrito sobre ele. Segundo Butler (2016, p. 25), “colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas.”

Pensar gênero e sexo como distinções entre natureza e cultura pode ser interpretado como um dispositivo regulador a serviço da manutenção das desigualdades de gênero, ao circunscrever a experiência dos sujeitos dentro de alguns limites impostos pelas normativas binárias. Butler (2016, p. 38) ainda assinala outros mecanismos de manutenção dessa estabilidade do patriarcado. Na compreensão da autora,

[...] o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas regulatórias da coerência do gênero. [...] o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados. (BUTLER, 2016, p. 56)

Ou seja, “[...] gênero não é algo que somos, é algo que fazemos, um ato, ou mais precisamente, uma sequência de atos, um verbo em vez de um substantivo, um “fazer” em vez de um ser” (SALIH, 2015, p. 89). Para Butler, existem práticas reguladoras do gênero que agem como “normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas” e que atuam a partir do que ela denominou de “Gêneros Inteligíveis”, entendidos como

[...] aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, [...] leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (BUTLER, 2003, p. 38)

Os “Gêneros inteligíveis”, enquanto dispositivo normativo, se ancoram numa suposta verdade e autoevidência do sexo, fazendo dele uma tecnologia de produção e regulação do gênero, que mesmo estando no âmbito da cultura, ainda assim é subordinado ao sexo, anatomia e biologia. Nessa compreensão, o cultural seria a feminilidade e masculinidade, presas em ideias de “papeis sociais de gênero”, desempenhadas pelos sujeitos, mantendo uma coerência entre um determinado sexo e seu correspondente cultural, expresso por corpo/sexo fêmea e feminilidade, corpo/sexo macho e masculinidade. Tal compreensão desconsidera que

[...] o gênero se “cristaliza” ou se solidifica numa forma que faz com que ele pareça ter estado lá o tempo todo, (...) o gênero é um processo que não tem origem nem fim, de modo que é algo que “fazemos”, e não algo que “somos”. (SALIH, 2015, p. 66-67)

Essa relação opositora e limitada entre masculino e feminino é internalizada pelos sujeitos, na forma de representações naturalizadas acerca de processos que são estritamente sociais. Tais esquemas de compreensão perpassam instituições sociais e mesmos segmentos que objetivam romper com desigualdades sociais.

Nesse sentido, a própria experiência das lutas feministas é perpassada por tais processos de naturalização. Esse dispositivo apaga o aspecto de difusão, fluidez, não-linearidade e multiplicidade da construção do próprio gênero, limitando as várias possibilidades de existência ao binarismo biológico e social. Desconsideram que

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadas, reguladas, condenadas ou negadas. (LOURO, 2010, p. 09)

Tendo em vista que “[...] gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade” (MISKOLCI, 2012, p. 32), a coerência preconizada pelos “Gêneros inteligíveis” apaga o caráter histórico de produção do gênero e da inteligibilidade dos corpos.

Também Rago (1998) apontou o desafio de repensar e questionar o caráter binário da forma como estavam pautadas as produções sobre gênero da sua época, o que levava a um reforço da essencialização, mesmo que agora sob o social. Para ela,

Sem incorrer na ilusão de que as mulheres vêm libertar o mundo, acredito que a pluralização possibilitada pela negociação entre os gêneros é fundamental não só para a construção de um novo pacto ético, mas para a própria construção de um ser humano menos fragmentado entre um lado supostamente masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional. A superação da lógica binária contida na proposta da análise relacional do gênero, nessa direção, é fundamental para que se construa um novo olhar aberto às diferenças. (RAGO, 1998, p. 93)

Esse novo olhar, a necessidade de uma análise relacional do gênero e a pluralização se abrem, também, para pensar como vêm sendo construídos os olhares para a sexualidade ao longo da história. E como se relacionam o gênero, a sexualidade e outros marcadores sociais da diferença? Para Lauretis,

[...] a construção do gênero ocorre hoje através das várias tecnologias do gênero... e discursos institucionais... com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e “implantar” representações de gênero. Mas os termos para uma construção diferente do gênero também existem, nas margens dos discursos hegemônicos. Propostos de fora do contrato social heterossexual, e inscritos em práticas micropolíticas, tais termos podem também contribuir para a construção do gênero e seus efeitos ocorrem ao nível “local” de resistências, na subjetividade e na auto-representação (LAURETIS, 1994, p. 228).

Assim, o sistema binário de gênero é uma tecnologia de produção das representações que construímos sobre o gênero que, estabelecendo ilusões de regularidades, continuidades, fixidez e essencialidade, regulam as experiências dos sujeitos. Nesse processo, são estabelecidas normas de inteligibilidade sobre como deve ser nossa vivência do gênero, com base na oposição entre feminilidade e masculinidade.

A abertura que a autora proporciona é a ideia de margens dos discursos hegemônicos, o que possibilita pensar quem e como se dá esse processo de vivenciar as margens. É importante questionar que contrato heterossexual é esse anunciado pela autora e atentar para a percepção das vozes que falam no próprio

processo de produção da norma, hegemonia e das margens. Como opera o poder nesses processos?

Pensar as formas como o poder interpela as relações dos sujeitos entre si e com as instituições que marcam suas trajetórias é de suma importância na tentativa de compreender as relações que se efetivam no campo da escola, e a dinâmica das relações de gênero e sexualidade neste espaço. O poder, na perspectiva de Foucault, é entendido como

[...] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 2014, p.101)

Para o autor, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2014, p. 101), colocando a necessidade de contextualização das relações para um entendimento da dinâmica das formas de distribuição e exercício do poder, nas relações sociais entre os sujeitos, e destes com as instituições nas quais efetivam suas experiências; além de pensar o poder como localizado ao longo da história de forma dinâmica e diversa, ou seja, historicizar a própria distribuição do poder.

Nesta perspectiva, as relações de gênero são constituídas a partir de exercícios de poder múltiplos, difusos, deslocados de um centro e distribuídos entre os sujeitos. Portanto, são deslocadas do eixo de compreensão unilateral dominador/dominada/o, detentor do poder/subjugado ao poder e pensar que, nos seus contextos de atuação, mulheres e sujeitos fora da inteligibilidade de gênero, efetivam exercícios de poder, estratégias de subversão aos regimes de opressão que compõem suas experiências. Ao falar de multiplicidade do exercício do poder, não se desconsidera a desigualdade desse exercício que historicamente, na dinâmica das relações, alguns sujeitos, detiveram e detêm o maior exercício do poder.

Assim, a própria formação das feminilidades e masculinidades será marcada por relações de poder. Marcadores sociais da diferença, como raça/etnia, gerações, classe social, orientação sexual serão dispositivos de distinção dentre as possibilidades de feminilidade e masculinidade, bem como na produção de formas diversas de subversão e exercício do poder entre os sujeitos. É aberta a possibilidade

de pensar nas potências de vida em que se constituem as experiências daquelas/es que se encontram às margens das representações e dinâmicas das relações sociais.

Outra contribuição dessa forma de compreensão do poder é a perspectiva disciplinar apresentada por Foucault (1999, 2014). Segundo o autor, um projeto político bem articulado é empreitado a partir do século XVIII e tem como base o corpo físico dos indivíduos. A partir da produção de uma série de dispositivos, dentre eles a sexualidade, passou a ser aplicada uma série de disciplinas, com intuito de normativizar e manter uma ordem socialmente legitimada, uma estabilização das relações de poder, na qual um grupo exerce uma parcela maior de poder sobre outros. Para o autor,

O momento histórico das disciplinas é um momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 2014, p. 119)

Essa estratégia disciplinar está imbricada na forma como atua o poder, sobretudo, nas sociedades modernas, que coloca os sujeitos como condicionados a experiências de regulação, normatização das suas condutas, práticas, ações, formas de pensar, ser e agir. Assim, longe de ser algo essencializado no biológico ou social, o gênero também é construído a partir de disciplinamentos, por meio do que Lauretis (1994) chamou de “tecnologias de gênero”, históricas e contextuais. No âmbito das instituições, das relações dos sujeitos entre si, atuam uma diversidade de tecnologias que disciplinam e regulam corpos de acordo com padrões de feminilidade e masculinidade hegemônicos.

Essa também será, a partir da perspectiva foucaultiana, a compreensão da sexualidade, que passa a ser pensada como um dispositivo de poder que organiza a sociedade, estabelecendo uma “ordem”, localizando sujeitos dentro ou fora dela, por meio de regimes de disciplinamento e normatização da vida social. Para Filho,

[...] o que ocorre com o sexual é o mesmo que ocorre com todas as demais esferas da vida social: algo que é uma construção arbitrária, uma instituição de caráter convencional e histórico, ganha, no curso histórico, a aparência de uma realidade natural, universal, necessária e irreversível, tornando inválidas todas as demais formas que ficaram foracluídas no processo da institucionalização. (FILHO, 2009, p.117)

Nesse sentido, é importante produzir reflexões que possibilitem des/construir os processos de produção de normativas sexuais, das possibilidades de vivência da sexualidade, dos desejos e prazeres, colocando em evidência o seu caráter de construção e que são “compostas e difundidas por relações sociais, [...] moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.” (LOURO, 2010, p. 11)

Questionando a ideia de repressão sexual, Foucault (2014) demonstra, através de um processo genealógico, como que na sociedade ocidental, na verdade, efetivou-se um trabalho de promoção da sexualidade, proliferou-se discursos em torno do sexo, realizado por meio de uma série de tecnologias que estabeleceram normas de inteligibilidade, construção da sexualidade normal, sadia, legitimada – leia-se heterossexual – em oposição ao que é considerado como desviante, incoerente à norma. Essas incoerências são vistas como potências, na visão de Sedwick. Para ela,

[...] o projeto mais promissor parece ser o estudo da própria incoerência, o indivisível espartilho de incongruências sob cujo alcance frustrante se desenrolaram, na maior parte do século, os enredos mais produtivos e mais mortíferos de nossa cultura. (SEDWICK, 2007, p. 53)

Essas existências incoerentes se situam nas vivências daquelas/es que se atraem por sujeitos do mesmo gênero, nas existências daquelas/es que estão em trânsito no binarismo de gênero, situadas nas formas de compreensão das/os tidas/os como “anormais”, “desviantes” e “patológicos”. Para Sedwick (2007, p 41),

Cada uma dessas possibilidades complicadoras deriva, pelo menos em parte, da pluralidade e da incoerência cumulativa das formas modernas de conceituar o desejo pelo mesmo sexo e, portanto, a identidade gay; uma incoerência que também responde à incoerência com que o desejo e a identidade heterossexuais são conceituados. (SEDWICK, 2007, p. 41)

O trabalho deve, portanto, acentuar a compreensão do processo de produção discursiva, e materiais, sobre essas dissidências de gênero e sexualidade, da necessidade de conceituá-las para a própria produção da heterossexualidade como única possibilidade para os sujeitos. Sob essa perspectiva de “estudar as margens”, as “inteligibilidades”, e os mecanismos de instituição das normas, que a Teoria queer foi construída.

1.3. Teoria Queer na crítica à normalização

Durante anos, ao se pensar numa história da teoria queer, tinha-se como marco temporal as problematizações feitas no âmbito dos Estudos Culturais, na crítica literária e filosofia nos Estados Unidos, a partir de uma aproximação com o pós-estruturalismo francês. Hoje, há todo um movimento de reconhecimento de teorias formuladas em diversos outros países que contribuíram para o que hoje se chama Teoria *Queer*, sendo eles alguns estudos na Espanha, países latino-americanos, dentre eles o Brasil (COLLING, 2015).

De certo que traçar uma história dessa teoria, de forma linear e verticalizada, é um empreendimento difícil, uma vez que, hoje se reconhece sua produção em pontos geográficos e temporais diversos, ao tempo em que há, atualmente, um reconhecimento da diversidade de áreas que difundiram os estudos em teoria queer. Se a própria história do surgimento dessa perspectiva não é unânime, também divergem os possíveis “marcos teóricos”, que oscilam entre as obras de Eve K. Sedgwick (2007 [1991]), Judith Butler (2016 [1990]), Teresa de Lauretis (1994 [1987]), Monique Wittig (1980), Adrienne Rich (1980), dentre outras/os.

Tendo conotação pejorativa, utilizada como xingamento, injúria nos Estados Unidos, com significação de desvio, perversão, anormal, seu uso tem explicitamente uma dimensão política como crítica aos movimentos gays e lésbicos da década de 1970 e 1980, que em pleno “pânico sexual”, conseqüente do reconhecimento da Aids e da construção da sua associação à homossexualidade, tinham como pautas, políticas assimilacionistas, higienistas e normalizadoras, que produziam padrões de comportamentos e moralidade sexual e amorosa para gays e lésbicas, a fim de que fossem “aceitos” socialmente (MISKOLCI, 2012; 2009).

Tal política dos movimentos gays e lésbicos, recriminava uma série de modos de ser, estar e se apresentar ao mundo, direcionadas a travestis, transexuais, *drag queens*, homens efeminados, mulheres masculinizadas; aqueles e aquelas que, utilizando seus corpos, transitavam e contestavam as normativas binárias de gênero, de masculinidade e feminilidade hegemônicas.

O uso do termo queer foi, portanto, uma estratégia política de ressignificação das margens, fazendo delas possibilidades de reconhecimento sociocultural de sujeitos que vivem em conflito com os padrões hegemônicos, de outras possibilidades de existência, de estéticas e discursos, um reconhecimento das diferenças, de contestação da atribuição e prescrição de determinados sujeitos e práticas como normais e referências de comportamento e reconhecimento, e, portanto, da atribuição

do estereótipo de anormais, desviantes aos outros, por não se adequarem aos padrões legitimados.

Dos grupos de estudiosos do gênero que se propuseram a pensar a sexualidade como campo de disputas de poder, destaco os estudos gays e lésbicos da década de 1980, pois a partir da crítica a esses estudos ganhará consistência o que depois se chamou de Teoria *queer*.

Trazendo para a “cena” das reflexões acerca de como a sexualidade é produzida e quais fatores são importantes nessa compreensão, os estudos queer se ancoraram em categorias como heteronormatividade, heterossexualidade compulsória, abjeção, normatividade, a perspectiva genealógica foucaultiana, a desconstrução derridiana, dentre outras.

Pautada na problematização da heterossexualidade como norma produzida compulsoriamente na sociedade, a perspectiva queer passa a questionar uma série de saberes e práticas políticas dos estudos e movimentos gays e lésbicos. A principal crítica é apontada por autores como Miskolci, quando diz que,

Apesar de sua importância, os estudos gays e lésbicos constituíam estudos de minorias, portanto – talvez até contra seus interesses – conseguiam apenas confirmar a “normalidade” de gays e lésbicas sem contestar tampouco problematizar a heterossexualidade, a qual ficou em uma benéfica zona de conforto que a mantinha como a suposta ordem natural do desejo. Além disso, tinham como foco principal apenas as formas de homossexualidade socialmente menos perseguidas, a de mulheres e homens cuja performance de gênero era mais convencional e pouco ou raramente reconheceram as problemáticas de dissidentes sexuais e/ou de gênero como transexuais, travestis, entre outrxs. (MISKOLCI, 2009, p.11)

Tornando as “margens”, “fendas” e “rupturas” um local de resistência e crítica à heteronorma, principalmente nos próprios movimentos gays e lésbicos, a teoria queer objetiva visibilizar aquelas/es que, por sua própria existência, colocam em xeque a normalidade do sistema binário de gênero e heterossexualidade, tanto a prática do desejo como os modelos institucionais, valores e condutas que a expressam, como única possibilidade de vivência da sexualidade. Assim sendo,

O novo movimento queer voltava sua crítica à emergente heteronormatividade, dentro da qual até gays e lésbicas normalizados são aceitos, enquanto a linha vermelha da rejeição social é pressionada contra outr@s, aquelas e aqueles considerados anormais ou estranhos por deslocarem o gênero ou não enquadrarem suas vidas amorosas e sexuais no modelo heterorreprodutivo. O queer, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha de abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo. (MISKOLCI, 2012, p. 25)

Enquanto perspectiva teórica, se situa nos denominados “Saberes Subalternos” que, segundo Miskolci e Pelúcio, são compreendidos como

Aqueles que partilham de um lugar epistêmico questionador das teorias eurocêntricas que, sob alegado universalismo, privilegiam uma forma de conhecer que toma o Ocidente, a branquitude, o masculino e a heterossexualidade como a medida do humano. (MISKOLCI, PELÚCIO, 2012, p. 10)

Pensando na necessidade de interseccionar várias categorias identitárias e os vários regimes de opressões às quais os sujeitos são submetidos, para uma compreensão dos fenômenos, a Teoria Queer nega qualquer tentativa de pensar os sujeitos a partir de identidades fixas e unívocas e entende que “toda identidade é o efeito de um contexto histórico-social de relações de poder” (Prado & Machado, 2012, p. 55). Isso se configura, então, como uma virada epistemológica, cuja ênfase foi bem descrita assim:

O que caracteriza os estudos queer é o apoio na história para evidenciar e desconstruir pressupostos que embasam práticas sociais e, principalmente, conceitos e teorias arraigados nas ciências. Teóricos queer provaram o caráter compulsório da heterossexualidade e a forma como ela embasa saberes e práticas sociais. O objetivo não é a defesa da homossexualidade, antes a crítica do sistema único formado pelo par heterossexualidade-homossexualidade, o qual esconde e refuta a diversidade por meio de apenas duas categorias naturalizadas. (MISKOLCI, 2005, p. 32)

Esse processo de desnaturalizar concepções essencialistas sobre identidade implica dimensões políticas, pois nessa produção de identidades, ocorre um processo de normalização que fecha as possibilidades do que os sujeitos devem ser, instituindo o que é “normal”, que detém poder e legitimidade social em oposição aos “anormais”, aqueles renegados ao campo da abjeção, que, ao não corresponder a essas possibilidades, se situam “fora da ordem”, são inteligíveis para os padrões instituídos. É preciso uma mudança na forma de perceber as relações, os sujeitos e suas práticas. É preciso,

[...] um olhar mais afiado para os processos sociais normalizadores que criam classificações, que, por sua vez, geram a ilusão de sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes e regulares. (MISKOLCI, 2009, p. 170)

É a partir das instabilidades, dos sujeitos que estão fora dos regimes de inteligibilidade instituídos, que a Teoria Queer produz seu conhecimento. Isto porque

[...] não buscam construir uma alternativa simétrica ao hegemônico, mas antes empreendimentos que torcem o eixo da produção do conhecimento

estabelecido, introduzindo ruído e incerteza nas normativas hegemônicas. (MISKOLCI & PELÚCIO, 2012, p. 10)

A tentativa é produzir um conhecimento fora das configurações de poder existentes, a partir de uma ruptura epistemológica dos conhecimentos produzidos a partir de uma matriz sexista, masculina, branca, ocidental e heteronormativa, que atravessa todos os campos de conhecimento formulados até então.

É importante pensar como se articulam a construção do gênero enquanto binário, essencializando, seja no biológico ou social, junto com a produção da heterossexualidade como norma, evidenciando os espaços, sujeitos e práticas que questionam essas autoevidências. Os campos de reflexão são apontados por Lauretis (1994) como sendo os

[...] espaços nas margens dos discursos hegemônicos, espaços sociais entalhados nos interstícios das instituições e nas fendas e brechas dos aparelhos de poder-conhecimento. E é aí que os termos de uma construção diferente do gênero podem ser colocados – termos que tenham efeito e que se afirmem no nível da subjetividade e da auto-representação: nas práticas micropolíticas da vida diária e das resistências cotidianas que proporcionam agenciamento e fontes de poder ou investimento de poder. (LAURETIS, 1994, p. 237)

No campo da sexualidade, a partir de uma perspectiva Queer, essas margens ganham importância, uma vez que, embasadas na perspectiva foucaultiana, se percebe o poder compondo e atuando, tanto na formação das “margens” quanto na relação entre os que nela se localizam e as hegemonias que formam nossos esquemas de percepção da realidade. É preciso perceber o poder de agência que os sujeitos operam a nível micropolítico e os efeitos destes nas realidades que compõem.

É importante pensar como se constrói a relação entre esses dispositivos, que são o sistema binário de gênero e heterossexualidade compulsória, atentando para as consequências acarretadas àquelas/es que fogem da ordem hegemônica de masculinidade e feminidade, e pensar como as violências se constituem em mecanismos de correção e disciplinamento, com finalidade de reprodução dessas hegemonias, atuando em todo e qualquer corpo que atente contra a normalidade.

Deve ser dada atenção aos processos de significação da materialidade do corpo, bem como aos mecanismos acionados nesse trabalho, que o agenciam como instrumento de manutenção da ordem vigente ou de resistência a essa ordem.

[...] os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita sempre, no contexto de uma

determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (LOURO, 2010, p. 11)

Em termos de usos do corpo enquanto marcado pela cultura e, portanto, sendo sintoma dela, pensando a sociedade ocidental, Preciado (2011) coloca o corpo como um importante instrumento de manutenção da ordem vigente, sendo preciso “compreender os corpos e as identidades dos anormais como potências políticas, e não simplesmente como efeitos dos discursos sobre o sexo” (PRECIADO, 2011, p.12).

Colocando a heterossexualidade como “tecnologia biopolítica, destinada a produzir corpos straight”, ou seja, corpos normais, normativizados, legítimos, inteligíveis, a serviço da manutenção da ordem vigente, Preciado (2011) correlaciona a heterossexualidade ao capitalismo:

O sexo (os órgãos sexuais, a capacidade de reprodução, os papéis sexuais para as disciplinas modernas...) é correlato ao capital. A sexopolítica não pode ser reduzida à regulação das condições de reprodução da vida nem aos processos biológicos que se “referem à população”. O corpo straight é o produto de uma divisão do trabalho da carne, segundo a qual cada órgão é definido por sua função. Uma sexualidade qualquer implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, do ânus. É assim que o pensamento straight assegura o lugar estrutural entre a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgãos como órgãos sexuais e reprodutores. Capitalismo sexual e sexo do capitalismo. O sexo do vivente revela ser uma questão central da política e da governabilidade. (PRECIADO, 2011, p 12)

Tanto o sistema binário de gênero quanto a heteronormatividade, constroem corpos inteligíveis, a normalidade corporal, tendo garantido o reconhecimento social e, portanto, o próprio direito de existência, tomados como modelo com conotação de “verdade” – leia-se “verdadeiros corpos” –, que historicamente são significados a partir das relações de poder em campo e dos “discursos de verdade”, a partir de matrizes discursivas (religiosas, morais, éticas, científicas, políticas, midiáticas, etc.).

Operando por meio de uma lógica binária de entendimento do gênero e sexualidade, “[...] a episteme dominante não dá conta da ambiguidade e do atravessamento das fronteiras de gênero e de sexualidade. A lógica binária não permite pensar o que escapa do dualismo” (LOURO, 2009, p. 93), pouco menos a ideia de fluidez, multiplicidade, reorientações, diversidade e diferença, na compreensão e reconhecimento político e social de outras possibilidades de identidades, corpos e subjetividades.

Penso que aqui se inscreve um importante limite epistemológico: onde ficam os sujeitos que não ocupam nenhum dos dois lados dessa polaridade? Como

se representa, ou o que se “faz” com os sujeitos bissexuais, com os transgêneros, travestis e drags? (LOURO, 2009, p. 92)

Todo esse processo até aqui discutido, que torna a heterossexualidade como o ideal almejado para todos os indivíduos, essa expectativa social reproduzida constantemente, trata-se da norma historicamente produzida. Entra em jogo o processo de reconhecimento dos corpos que serão reconhecidos como inteligíveis. Para Louro,

[...] o reconhecimento do “outro” (...), é feito a partir do lugar social que “ocupamos”. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores as fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. (LOURO, 2010, p. 15)

O “lugar social” de quem produziu e produz os discursos sobre a inteligibilidade dos corpos e, assim, dos regimes de normalidade, deve ser considerado, e, nesse caso, entram em questão as discussões epistemológicas da produção de conhecimento, no tocante à identidade de quem o produz (Cf, cap. 1). Esse exercício de percepção da atuação da normalidade, numa perspectiva queer, deve ser instrumento de avaliação até mesmo dos próprios grupos que dizem fazer política para “minorias”, que dizem nos representar, a partir de políticas identitárias.

Para pensar em estratégias e discursos que, paralelamente às políticas identitárias, subvertam e questionem de forma permanente as normas hegemônicas presentes em nossa sociedade. Para que nossas pautas não colaborem para construir normas do que é ser um gay, lésbica, bissexual ou trans aceitas apenas se estiverem seguindo os padrões já postos. Padrões esses, é sempre necessário lembrar, que foram e continuam sendo os causadores da falta de respeito à diversidade sexual. Precisamos ter clareza de que não podemos cair no erro de usar, com a melhor das intenções libertadoras, exatamente os mecanismos que nos oprimiram e que continuam nos oprimindo. (COLLING, 2011, p. 12)

Mas, deve-se atentar a tantos outros campos nos quais ocorrem essas produções e os efeitos deles na nossa forma de nos percebermos enquanto sujeitos e percebemos o “outro”, e a contribuição desses no processo de estabilização da naturalização das relações de poder. Importa perceber os processos de construção e reconhecimento que instituem o modelo que institui o reconhecimento do sujeito com status de normal. Assim,

Há que perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que se trata. Em outras palavras, é preciso saber quem é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se diferencia desse sujeito. (LOURO, 2008, p. 21)

É preciso reconhecer quem e que padrões são tomados como referências na construção da inteligibilidade do que seja normal e diferente, e perceber quem são os sujeitos ditos “diferentes” e os locais aos quais estes serão direcionados.

Quanto à diferença é possível que ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida: em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja, lá o que for) quando relacionamos sujeitos (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência. (LOURO, 2008, p. 22)

Esses processos de atribuição de reconhecimento dos sujeitos devem ser entendidos enquanto processos históricos, com dimensões socioculturais, políticas e econômicas. A classificação de determinadas condutas e modos de vida no enquadramento normal/desviante tem seu histórico a partir, em termos foucaultianos, das tecnologias do poder disciplinar.

[...] fundamento de um processo sem fim de normalização social, o qual se relaciona com o desenvolvimento do capitalismo e da sociedade burguesa. O poder disciplinar se caracteriza por uma técnica positiva de intervenção e controle social baseada na norma, a qual qualifica e corrige ao mesmo tempo. A norma não visa excluir, antes é a pedra de toque de uma técnica positiva de intervenção e transformação social. Os dissidentes passam a ser classificados e corrigidos. (MISKOLCI, 2005, p. 13)

Essa relação binária entre normal e desviante, segundo Miskolci (2005), é produzida no campo da medicina social, como essências de indivíduos naturalmente aptos ao desvio, categoria essa usada para discriminar aqueles que estavam fora dos padrões burgueses de cultura. “[...] Dessa forma, todo desvio passou a ser considerado doença assim como o desviante passou a ser declarado um degenerado” (MISKOLCI, 2005, p. 12). O que há de novo nessa forma de compreender as condutas sociais dos indivíduos é

[...] a normalidade, pois esses termos relacionais surgiram a partir da consolidação da ordem social assentada numa tecnologia de poder que estabeleceu normas, as naturalizou e fez com que todos os que não se enquadrassem nelas passassem a ser classificados como desviantes. (MISKOLCI, 2005, p. 12-13)

Nesse campo, a matriz heterossexual é um dispositivo de regulação das experiências dos sujeitos, que norteia a produção de mecanismos de reforço das expectativas sociais de que os indivíduos terão seus desejos, afetos e práticas como heterossexuais, que corpos masculinos serão atraídos por corpos femininos e vice-versa (MISKOLCI, 2012). É esse um dos processos no qual boa parte das produções queer se direcionam, questionando a heterossexualidade como matriz de

desenvolvimento natural e universal do desejo (LOURO, 2010). “Sua estrutura está no dualismo hetero/homo, mas de forma a priorizar a heterossexualidade por meio de um dispositivo que a naturaliza e, ao mesmo tempo, torna-a compulsória” (MISKOLCI, 2009, p. 156-157).

Para tanto, devemos entender que tal processo tem na heteronormatividade um dos seus potentes mecanismos de reprodução. Trata-se de um conjunto de normas sociais, que buscam “[...] formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p. 156-157). Esse processo, muitas vezes, ocorre de forma sutil, pois “é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos” (FOUCAULT, 2014, p.96).

Butler (2016), a respeito das produções do feminismo até meados da década de 1990, assinala que essas reproduziam a heteronormatividade como possibilidade “normal” de vivência dos desejos e afetos, essencializando práticas sexuais. Aquelas/es que não correspondem o modelo dominantes passam a ser localizadas/os no que Butler (2016) chama de abjeção. Assim,

Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continua e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento. (LOURO, 2010, p. 17)

É necessária uma prática científica que possa evidenciar os processos que criam essas zonas de abjeção, que normatizam práticas sociais assentadas na reiteração da heterossexualidade como norma social (MISKOLCI, 2009). Portanto,

[...] o estudo da sexualidade necessariamente implica explorar os meandros da heteronormatividade, tanto a homofobia materializada em mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, quanto a padronização heteronormativa dos homo orientados. (MISKOLCI, 2009, p.157)

Nesse sentido, a heteronormatividade é elemento constitutivo e reproduzida nas próprias relações homoafetivas, uma vez que, os sujeitos que as vivenciam são constituídos numa rede de poder norteadas pela heteronormatividade e o binarismo de gênero. Essa ideia vai de encontro as reflexões de Butler, quando se propõe pensar a própria possibilidade de construção das subversões de sexualidade. Para a autora,

Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja “antes”, “fora” ou “além” do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável, que adia a tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder. (BUTLER, 2016, p. 65)

Temos que as práticas subversivas, de contestação das normativas que compõem o modelo de inteligibilidade de gênero, são formadas dentro da própria dinâmica do poder que constrói essas práticas ininteligíveis. Assim, a possibilidade de subversão tem como instrumentos de ação os elementos que formam o próprio modelo que os deslegitima.

As relações homoafetivas, uma vez que mostrem o caráter descontínuo do modelo de inteligibilidade de gênero, na sequência sexo-gênero-desejo-prática, não deixa de reproduzir outros elementos que constituem o próprio esquema de dominação de gênero e sexualidade, nas dimensões do sexismo, machismo, androcêntrismo e homofobia, além de dimensões como classe social, raça e geração. Esse processo é mostrado por Linhares (2015) na sua pesquisa sobre sociabilidades entre LGBT's em Teresina, quando apresenta os processos de discriminações construídos a partir das possibilidades de masculinidade e feminilidade, interpelados por outros marcadores sociais da diferença, nas vivências dos sujeitos nas suas interações, apontando como a heteronorma tem incidência sobre tais processos.

Na tentativa de pensar as possibilidades de subversão da ordem compulsória heterossexual e binária de gênero, é importante apresentar o caráter ficcional dessas normas, que a identidade que buscam legitimar é ela mesma marcada por descontinuidades e rupturas, ou seja, longe estão de se constituírem por meio de uma coerência concreta. Assim, é necessário interpelar a própria heterossexualidade, seus mecanismos de produção e de legitimação, atentando para processos de normatização de categorias operantes na realidade vivenciada pelos sujeitos nas suas relações sociais, em diversos campos, como a família, escola, trabalho, espaços religiosos, mídia, etc. Nesse caso, é ir em contramão a tendências que veem a homossexualidade como único objeto de esclarecimento científico. Para tanto, nessa busca por determinações,

[...] a questão que não aparece aí é que, como a priori o preconceito sobre atua em certas visões teóricas, as supostas determinações (inconscientes, sociais, culturais) da homossexualidade já são, de antemão, encaradas como determinações de um “problema”, de uma “inversão”, de um “desvio”, de uma “perversão”, isto é, de uma escolha não conforme à ideologia da “normalidade”. (FILHO, 2009, p. 97)

O uso da ciência para tais fins, por partir do pressuposto da heterossexualidade como norma, a coloca como uma estratégia dentro do campo de investimentos contínuos e repetitivos da manutenção dessa ordem. Filho (2009) atenta para a necessidade de pensar outras identidades e possibilidades de vivência da sexualidade como orientação, advertindo que

Deve-se evitar, contudo, a confusão de pensar apenas a homossexualidade (e talvez também a bissexualidade) como uma orientação sexual, como se a heterossexualidade fosse coisa diferente de uma orientação. Que é uma orientação sexual? Em geral, define-se a orientação sexual como a atração e o desejo sexuais (paixões, fantasias) do indivíduo por um outro de um gênero particular. (FILHO, 2009, p. 112)

Toda essa discussão possibilita pensar as formas como ocorrem esses processos no âmbito das instituições sociais, especificamente, no âmbito do espaço da escola, bem como perceber a atuação dos sujeitos na perpetuação de tais parâmetros, que é o tema dessa pesquisa.

Se a heteronormatividade e o binarismo sexual e de gênero são a causa de nossas opressões, como podemos apostar tanto em estratégias que acabam, de alguma forma, reificando essas questões ao invés de problematizá-las? Para conquistar determinados direitos, temos que criar uma determinada imagem para que a comunidade LGBT seja aceita? E o quanto essa operação exclui quem deseja permanecer nas margens, quem não deseja esses ideais ou quem não terá condições econômicas, políticas e sociais de aspirar a esses ideais? (COLLING, 2011, p. 14)

Por meio desses questionamentos de Colling, me pergunto o que acontece com aquelas/es que têm suas existências fora das ordens de gênero e sexualidade reconhecidas hegemonicamente. É importante pensar sobre o “[...] espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política” (MISKOLCI, 2012, p. 24). Pensar nesse espaço é pensar nas margens, no não-inteligível, no relegado, no não-reconhecimento, na abjeção à qual essas existências são ancoradas. É importante pensar como se constituem esses espaços, como se estruturam, que ações, práticas e discursos os instituem.

Mais à frente, a partir das experiências de campo, farei reflexões sobre as formas de operação da abjeção no campo escolar. Para tanto, é preciso situar o espaço escolar na sua relação com as discussões de gênero e sexualidade, e a própria dinâmica das vivências em relação a elas nesse espaço. A partir do exposto até aqui, pergunto: Por meio de quais formas, no espaço escolar, essa política da

normalização se efetiva? Como constroem e instituem corpos e existências inteligíveis no espaço escolar?

2 A EDUCAÇÃO COMO UM CAMPO HETEROCENTRADO

Considerando a educação como um campo importante na consolidação de um projeto de sociedade, deve-se pensar sobre as demandas legitimadas e atendidas a partir do sistema educacional, ou seja, pensar a serviço do que e de quem se efetivam os processos educativos. Quais parâmetros os norteiam? Quais sujeitos participam deles? Como participam?

Pensar nessas questões é considerar a formação do sujeito epistêmico da ciência moderna (Cf. cap. 01, p. 10) que foi, durante muito tempo, o único que teve a garantia de participação na vida pública, tendo acesso aos bancos educacionais voltados para o ensino das ciências e de preparação para a vida política e econômica. Esse sujeito norteou a formação de toda a estrutura educacional ocidental, seja por meio da ocupação de cargos nas instituições, seja na produção/transmissão dos saberes.

Segundo Foucault (1999, p. 44), “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Nesse sentido, a escola se constitui enquanto um mecanismo de conservação da dominação:

[...] as estruturas de dominação [...] são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado. (BOURDIEU, 2002, p. 35)

O que proporciona a efetivação desses processos, as relações estabelecidas no espaço escolar, são as formas como se articulam “[...] dinâmicas estruturais mais vastas (econômicas, culturais, políticas) que atravessam a sociedade” (ABRANTES, 2003, p. 97-98). Nesse sentido, qualquer análise não pode desconsiderar a relação estabelecida entre as particularidades do espaço escolar, a dinâmica própria das práticas socioculturais nele efetivados e dinâmicas mais estruturais, principalmente por esse estar situado num sistema de organização da educação em nível nacional, a partir da relação entre municípios, estados e União.

O ideário de uma educação pública e da obrigatoriedade do processo de escolarização, inicialmente, é pauta de preocupação das sociedades republicanas. No

caso do Brasil, somente com a constituição de 1988, após intensa luta da sociedade civil organizada, a educação passa a ser vista como direito garantido pelo Estado ao conjunto de toda população. Entretanto, a obrigatoriedade somente contemplava crianças, até o ensino fundamental (SEFFNER, 2012). Assim, “a escola pública brasileira foi, e ainda é, largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania” (SEFFNER, 2009, p. 128).

Tendo em vista que a escola passa a receber uma série de sujeitos e grupos sociais antes destituídos do direito à educação pública, a partir do marco temporal pós 88, foram possibilitadas discussões em torno do conceito de “inclusão”, pensando os sujeitos que não tinham esse acesso possibilitado e ainda do processo de “exclusão na inclusão”, quando só o acesso à escola é efetivado, não se atentando para dinâmicas que bloqueiam a permanência dos sujeitos nesse espaço (SEFFNER, 2012). Tais acontecimentos trouxeram uma série de consequências ao sistema educacional:

[...] a escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os “diferentes”, aqueles desde sempre ausentes do espaço escolar, ou que nele estiveram apenas por breves passagens, sendo logo excluídos. São diferenças de raça, etnia, classe social e econômica, orientação sexual, organização familiar, pertencimento religioso, diferenças físicas em termos de possibilidades do corpo (cadeirantes, alunos com deficiências físicas como a surdez), diferenças de geração (alunos mais jovens e alunos mais velhos misturados na mesma turma), e muitas outras. (SEFFNER, 2009, p. 128)

Nesse ínterim, pós constituição de 1988, tomando a educação como mecanismo importante de promoção e garantia da cidadania, se intensificam discussões no campo educacional, em torno dos conceitos de acesso e inclusão, diversidade, igualdade e cidadania, que impactaram diretamente na formulação das políticas educacionais. Seffner (2012) destaca que essas têm se efetivado por meio da inclusão, do reconhecimento e valorização da diversidade. No entanto,

Na medida em que os “diferentes” são incluídos, temos duas opções. Ou efetivamente o ingresso de novos públicos na escola produz modificações na estrutura escolar, nos currículos e nos conteúdos, ou então os “diferentes” que ingressam, tem grandes chances de obter o acesso, mas não a permanência nos bancos escolares. (SEFFNER, 2012, p. 79)

A não garantia de meios que oportunizem a permanência desses sujeitos está situada num contexto em que a escola é instância reprodutora das culturas dominantes, hegemônicas, de status reconhecido e legitimado. Nesse sentido, temos que

[...] as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ 1995, p. 161).

Algumas reações se deram no campo do gênero e sexualidade, no qual, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da década de 1990, no Brasil, pela primeira vez, conquista-se o reconhecimento e a possibilidade de inclusão das questões de gênero e sexualidade, por meio de uma educação sexual, a partir das lutas e tendo como norte as demandas dos movimentos feministas e LGBT's, além da “[...] forte influência das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Cepal e a Unesco” (VIANNA, 2012, p. 131). Tanto no período de elaboração, como após sua aprovação e tentativas de efetivação, produções são construídas no intuito de avaliar esses instrumentais. Em relação ao PCN's, Vianna (2012, p. 131) considera como ponto positivo

[...] a exigência da inclusão da sexualidade como tema transversal nas demais áreas de conhecimento que compõem o currículo. No entanto, muitas críticas foram observadas nesse processo. Entre especialistas e pesquisadores(as) da área educacional, lastimava-se, sobretudo, o caráter centralizador e prescritivo dos Parâmetros, sob forte influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas.

Outro problema apontado por Vianna (2012) diz respeito à precariedade, ou mesmo a falta, da formação docente em discussões sobre Gênero e Sexualidade, que impacta diretamente na forma como tais temáticas são tratadas no âmbito escolar. Assim, quando feitas, as discussões se dão por meio da subordinação “[...] ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, entendida como atividade meramente informadora e reguladora (VIANNA, 2012, p. 132). Ou seja, tais ações se concentram em torno de perspectivas de saúde sexual, pautadas num modelo biologizante, de binarismo de gênero e heteronormativo, além de um viés moralizante, na maioria das vezes de cunho religioso, que fundamenta as concepções dos profissionais que atuam. Nesse contexto, vale notar e destacar “[...] a restrita menção da homossexualidade nos PCN's e o silenciamento da discriminação sofrida pela população LGBTT” (VIANNA, 2012, p. 132-133). Tais ações estão longe de se concretizar, talvez por não terem assumido um

compromisso político e pedagógico de uma Educação Sexual voltada para o reconhecimento da diversidade, o respeito da diferença e a problematização das desigualdades e das injustiças sociais, especialmente quando pensamos em sujeitos subordinados em função das suas identidades culturais (sexuais, de gênero, de geração, de classe e/ou étnico-raciais). (FURLANI, 2009, p. 295)

Embora tente negar, “a sexualidade (e o gênero) pulsa na escola, mesmo que dela essa instituição pouco fale” (GRESPLAN, GOELLNER, 2011, p. 119), “[...] a escola fala de determinado tipo de sexualidade e, nos interstícios de suas falas, encontramos significativos silêncios que gritam” (ARAÚJO, 2014, p. 6) e que, por conseguinte, apontam para um “[...] processo de invisibilização da população LGBTTT no cotidiano e na organização escolar” (VIANNA, 2012, p. 133), que se constitui como umas das primeiras manifestações da homofobia na educação, dando abertura para, e desencadeando, uma série de outras práticas e discursos de cunho homofóbico. Nesse processo, se articulam todos os atores sociais que circulam pelo sistema educacional, desde os documentos oficiais que organizam o sistema, até as relações cotidianas entre docentes e discentes, uma vez que, “[...] os mecanismos de controle social e os discursos de verdade influenciam o trabalho docente (VIANNA, 2012, p. 133)”, por serem atores sociais que provêm de outros espaços de socialização.

A homofobia é construída numa rede ampla, em que se entrelaçam uma série de “[...] normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e a determinar padrões e imposições normalizante” (JUNQUEIRA, 2009, p. 375). Assim, imbricada e forjada nas teias de relações sociais, estruturas de dominação e dinâmica do poder, permeado por aspectos socioculturais, interesses políticos e econômicos, a homofobia vai além de aspectos biopsicologizantes. E, sim, é um dos instrumentos que atuam de forma “[...] a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero” (JUNQUEIRA, 2009, p. 375). Gestado no campo da heteronormatividade, “[...] resiste tanto em reconhecer a homofobia como violação de direitos humanos quanto em potencializar a escola como espaço de transformação social” (OLIVEIRA, DINIZ, 2014, p. 249). Tal fenômeno também pode atuar contra pessoas heterossexuais que não se enquadram nas performances de gênero reconhecidas dentro dos padrões hegemônicos de normalidade do sistema binário. Atua como tecnologia com finalidade

de legitimidade e manutenção da ordem de gênero e sexualidade hegemônica. Segundo Borrilo (2009, p. 18),

A homofobia torna-se, assim, uma guardiã das fronteiras sexuais (hétero/homo) e de gênero (masculino/feminino). É por essa razão que os homossexuais não são mais as únicas vítimas da violência homofóbica, que se dirige também a todos os que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que tem personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade.

Em relação a tais práticas de violência na escola, para algumas pessoas, denominá-las de homofobia merece cautela, pois esse é um “termo muito forte”, como me foi relatado uma vez, por um professor na graduação, quando mencionei pretender estudar Homofobia no espaço escolar. Segundo ele, o cuidado deve vir principalmente quando se tratam das relações entre crianças e/ou jovens. Lembro que na época passei por um longo processo tentando dar outros sentidos às práticas vivenciadas por mim durante a minha trajetória escolar, em outros contextos observados no PIBID ou no Estágio docência.

O certo é que a relação entre homofobia e *bullying* – termo que se popularizou nos vocabulários educacionais brasileiros – é um campo para muitas reflexões. Tomarei agora a liberdade de citar, por extenso, um dos entendimentos sobre essa relação que vai mais ao encontro a minha posição quanto ao assunto. Assim, para Oliveira e Diniz (2014), na relação entre homofobia no espaço escolar e *bullying*, temos posto uma

[...] dificuldade ético-política: tratar a violência sexista e homofóbica nas escolas como um problema relacionado às práticas sociais normativas de gênero e sexualidade, que diz respeito a agendas políticas e de direitos, em vez de tratá-la como uma questão individual. As recorrentes injúrias contra crianças e adolescentes entendidas como fora da lei do gênero tornaram-se *bullying* no jargão escolar. Ao descrever a injúria homofóbica ou sexista como *bullying*, neutraliza-se a questão da sexualidade, como se aquela fosse uma violência sem alvo no corpo engendrado e sexuado. O *bullying* é parte de uma gramática psicologizante, em que práticas e sensibilidades socialmente gestadas são pensadas como originadas em sujeitos individuais (ou no campo psicologizante estendido, à família). Indivíduos, isoladamente ou em grupo, aparecem como figuras disfuncionais, patológicas. Entretanto, quando alguém expressa uma injúria homofóbica ou sexista – por exemplo, *veado*, *sapata*, *vadia* –, não se está inaugurando uma fala, um afeto, nem um modo de pensar. Não se trata de uma *psique violenta*, agressiva, mas sim de uma prática socialmente gestada (a injúria sexista ou homofóbica), segundo a qual algumas vidas valem menos do que outras; trata-se de performar hierarquias e diferenças, de diminuir e constituir o outro. [...] Ou seja, a retórica do *bullying* faz as manifestações homofóbicas e sexistas serem tratadas como uma violência de indivíduos, apolítica, desligada das normas sociais que

estabelecem quais vidas são verdadeiramente dignas de respeito e de existência pública. (OLIVEIRA, DINIZ, 2014, p. 249)

Tais processos se dão em um contexto social que tem a heteronormatividade como marco epistêmico da educação, ou seja, “[...] há uma norma heterossexual escondida sob o discurso da neutralidade, da objetividade e da universalidade” (OLIVEIRA, DINIZ, 2014, p.251), que se faz presente no espaço escolar, colocando-o como espaço de reprodução da heterossexualidade compulsória (Rich, 1980; ARAÚJO, 2014), com a finalidade de produção de “corpos *straight*” (PRECIADO, 2011). Assim,

As múltiplas técnicas usadas pelas diversas instituições sociais, de modo particular, e, no que aqui nos interessa, nas escolas (ginásticas, exercícios, memorizações, repetições, filas, etc.), para adestrar corpos e almas, sem dúvida disciplinaram e moldaram esses sujeitos, reprimiram gestos, suprimiram expressões; também construíram posturas, comportamentos, movimentos e produziram consciência do próprio corpo - em homens e mulheres -; instituíram saberes e constituíram "verdades". (LOURO, 1995, p. 123)

Esses processos descritos pela autora demandam problematizar como são vivenciadas as sexualidades no espaço escolar, quais os discursos que são re/produzidos, o que eles legitimam e como podem ajudar na superação de todo histórico quadro de subalternização. Tais discussões, ou tentativas de levá-las ao espaço da escola, estão entre aquelas que “[...] promovem o maior “barulho”. [...] estes assuntos guardam estreita conexão com o ordenamento moral da sociedade.” (SEFFNER, 2012, p. 71), daí sua disputa entre grupos, na tentativa de legitimar seus interesses.

Em “Pedagogias da Sexualidade”, Louro (2010) nos faz um convite a realizarmos um esforço mental de enveredarmos nas memórias construídas ao longo das nossas trajetórias históricas, nos atentando àquelas relacionadas à instituição escolar, percebendo o que de fato marcou nos períodos que vivenciamos esse espaço. Nesse exercício,

[...] possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2010, p. 18-19)

Esse processo de pedagogias da sexualidade (LOURO 2010) e do gênero dá-se da educação infantil (MARTINS) ao ensino superior. A própria estrutura de funcionalidade da instituição escolar é interpelada por questões de gênero; na sua arquitetura, através da divisão generificada dos espaços, nas brincadeiras e interações estabelecidas na escola, nos currículos (ARAÚJO, 2014), estes entendidos como elementos não neutros, mas

[...] carregado de intencionalidades e marcado por relações de poder. [...] (que) implica em escolhas que estão estreitamente relacionadas à própria constituição do sujeito, ao tipo de indivíduos que ele deseja contribuir para produzir, ao modelo de sociedade que ele busca (QUADRADO, 2012, p. 21)

Quadrado (2012) reforça e especifica tais processos, ao afirmar que,

De modo geral, o corpo do currículo escolar é *estático, assexuado, anônimo, sem pés e mãos, dividido em partes, ahistórico, atemporal, sem etnia, deslocado do ambiente*, geralmente reduzido a características anatômicas, fisiológicas e genéticas, contribuindo, assim, para a construção de representações centradas no discurso biológico (grifo nosso). (QUADRADO, 2012, p. 10)

Penso que a discussão feita até aqui, sobre episteme e o sujeito epistemológico do conhecimento (Cf. cap. 1), a partir dos apontamentos teóricos, feminista e queer, dão aportes para pensar que esse corpo, constituído numa matriz binária de gênero, heteronormatividade, num sistema patriarcal e capitalista, colonialista, é branco, burguês, masculinista e do Norte global. A escola, ao negar os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos dessa produção corporal, desconsidera que

[...] nos corpos se inscrevem as marcas dos acontecimentos, de modo que não existe um único corpo, enquanto essência biológica e universal, mas corpos em perpétua pulverização, sendo constantemente reinventados e ressignificados nos diversos contextos socioculturais. Deste modo, os corpos são produções híbridas –biológicas, históricas e culturais – que estão constantemente sendo modificadas e (re)significadas em função das diversas formas com que eles têm sido pensados, narrados, interpretados e vividos, ao longo do tempo, pelas diferentes culturas (QUADRADO, 2012, p.11)

O gênero se faz presente, também, na distribuição de cargos, na associação de atividades e disciplinas às capacidades cognitivas a partir de uma divisão de gênero – expressa em concepções essencialistas que qualificam a capacidade de meninos e meninas para áreas específicas –, ou nos materiais didáticos distribuídos, ao se constituírem enquanto instrumentos, os quais, para Oliveira e Diniz (2014),

[...] afirmam definições políticas e históricas do que deve ser conhecido. Os enquadramentos de gênero e sexualidade nesses materiais são molduras,

seleções, algo que ao mesmo tempo apresenta e descarta/elimina, demarcando o que é o sujeito humano e as vidas que serão reconhecíveis. [...] que estabelecem os limites do humano – ou do sujeito hegemônico da representação”. (OLIVEIRA, DINIZ, p. 242)

O fato é que o gênero e a sexualidade são constituintes de toda configuração da dinâmica do espaço escolar e dos próprios instrumentais técnicos pelos quais estas funcionam. Nesse processo, todos os componentes do sistema educacional atuam como tecnologias e dispositivos que, ao tempo em que reforçam os modelos normativos hegemônicos reconhecidos, denunciam seu caráter compulsório de produção e reiteração.

Na medida em que é um espaço sociocultural, lócus de relações sociais entre sujeitos que compartilham uma diversidade de identidades, que efetivam ações que objetivam expressar as formas como esses percebem e se situam nos múltiplos contextos que vivenciam, concomitantemente, é espaço de ambivalências, situada entre reproduções e rupturas de concepções tradicionais em relação às sexualidades e outras dimensões das identidades. Assim, longe de ser uma relação pacífica e unidirecional, a relação entre gênero, sexualidade e educação se dá num “campo de tensões” (SEFFNER, 2012). Porém, é válido apontar que essa relação tênue, melindrosa, assentada, na maioria das vezes, em discursos proibicionistas, reacionários, dá-se com maior ênfase quando as discussões se referem às formas, expressões e performances de gênero e sexualidade dissidentes, ou seja, que fogem às normas do sistema binário de gênero e heteronormatividade.

Dentre os movimentos de reação contra a implementação de políticas educacionais que visem o reconhecimento da existência e garantia de direitos às dissidências de gênero e sexualidade, estão os constituídos entorno do termo “ideologia de gênero”. Em qual contexto tal termo é gestado? Quais os grupos que se articulam em torno dele e o que pretendem com seu uso? Qual a dinâmica da movimentação política que operam? A seguir, faço algumas considerações sobre essas questões, em face de sua possível influência nas atitudes em relação a nossos entrevistados.

2.1. Lutas contra uma “ideologia diabólica”⁶ na escola

⁶ Termo mencionado no site Sofos. Disponível em: sofos.wikidot.com/ideologia-de-genero

Em extensão à América do Sul, as propostas no campo educacional, em articulação com os movimentos sociais (em particular dos movimentos feministas e LGBT's) ganham maior visibilidade nos governos de esquerda, que passaram a articular propostas pedagógicas e em âmbito jurídico constitucional, que visavam “[...] ao reconhecimento da igualdade de gênero, ao enfrentamento da homofobia, assim como à aprovação do casamento igualitário” (MISKOLCI, CAMPANA, 2017, p. 734-735). No cenário brasileiro, tais demandas ganham expressão no governo Lula, no qual

[...] a diversidade passou a ser reconhecida, a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores. (VIANNA, 2012, p. 134)

Um exemplo de tais iniciativas, no Brasil, deu-se por meio do programa Brasil Sem Homofobia (2004), que parte da compreensão de que a consolidação de uma política democrática,

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

Entretanto, concomitante ao processo de implementação de uma agenda feminista e LGBT, se articulavam grupos mobilizados por ideais tradicionalistas e conservadores, que tiveram como um dos seus principais instrumentais de força os discursos do lema pelo “fim da ideologia de gênero na escola”, que, no Brasil, teve maior expressão a partir de 2013, nas discussões dos planos de educação nacional, estaduais e municipais. Esta reação conservadora ganha notoriedade e seu lema passa a ser repetido sem que necessite de discussão.

O fenômeno em torno do conceito de “Ideologia de gênero”, enquanto um “fenômeno transnacional⁷” (CORNEJO-VALLEL, PICHARDO, 2017), é estruturado a partir de duas dimensões: “una intelectual claramente internacional y otra política, con elementos internacionales y locales” (CORNEJO-VALLEL, PICHARDO, 2017, p. 6). Trata-se de “[...] uma reação de pânico conservador a uma resposta de resistência,

⁷ Todas as traduções foram livres, feitas por mim.

de subversão de uma ideologia baseada em um contexto tradicionalista.” (OLIVEIRA, BATALHA, 2017, p 52). Seus usos estão atrelados a uma dinâmica social, em que

Tudo o que questiona a ordem dominante é colocado na pauta de “temas polêmicos”, e, por sua vez, silenciado. Os temas considerados polêmicos o são porque atingem diretamente a ideologia, ou seja, desmascaram questões sociais postas como naturais, desvelando o seu caráter de construto, de obra humana, o que pode ser extremamente prejudicial à classe dominante, esta não quer revolta, quer sujeitos alienados, cúmplices e legitimadores da sua própria dominação, em benefício, é claro, dela própria e dos seus privilégios. (OLIVEIRA, BATALHA, 2017, p. 50)

O contexto em que emerge o termo, caso se queira sua genealogia, remete a “[...] textos e documentos da Igreja Católica após a Conferência da ONU de Beijing (1995)” (MISKOLCI, CAMPANA, 2017, p. 731). Tal conferência substituiu o termo “mulher” e incorpora o conceito de gênero nos seus documentos, trazendo como meta mudanças em torno da saúde sexual e reprodutiva, do corpo, da vivência do prazer e emancipação feminina, tendo ações voltadas para o campo da educação. Tais objetivos contrariavam profundamente as posições da parte mais conservadora da igreja católica e vão a desencontro aos anseios morais do catolicismo (MISKOLCI, CAMPANA, 2017; CORNEJO-VALLEL, PICHARDO, 2017).

Ainda que seja um fenômeno transnacional, não deixa de apresentar especificidades históricas, socioculturais e políticas na forma como se operam em cada contexto geopolítico. Por exemplo, Miskolci e Campana (2017) colocam em questão a forma como se deu a “revolução sexual” em terras latinas:

[...] o recente debate sobre gênero e sexualidade na América Latina se dá em uma região em que a chamada Revolução Sexual teve características próprias. [...] nos países latino-americanos o impacto inicial dessa revolução foi arrefecido por ditaduras militares marcadas por uma moral nacionalista familiar. A Revolução Sexual latino-americana moldou mais a experiência das classes médias e altas e não logrou alcançar os mesmos direitos sexuais e reprodutivos dos citados países centrais. (MISKOLCI, CAMPANA, 2017, p. 731)

A formulação do conceito de “ideologia de gênero” e sua disseminação se deu por meio de atores sociais “[...] bien organizado por partidos y lobbies conservadores con una misma retórica pergeñada por la jerarquia de la Iglesia Católica (y compartida por otras iglesias posteriormente)” (CORNEJO-VALLEL, PICHARDO, 2017, p. 3). Este processo é mais detalhado por Reis e Eggert (2017), segundo os quais,

[...] formou-se uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações

distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero. (REIS, EGGERT, 2017, p 16)

Para cumprir tal intento, estes constroem uma rede articulada diversa, mas centrada em atores políticos de campos religiosos, a partir de organizações católicas, pentecostais e neopentecostais. Entretanto, o movimento não se limita a tais grupos. Passam a compor a articulação da rede,

[...] diversas organizações não governamentais denominadas de “pró-vida” e que se caracterizam por terem um acentuado perfil religioso conservador. [...] outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos”. (Além de) [...] seguidores laicos dessas religiões, pessoas que se engajam na luta por razões simplesmente éticas, morais e/ou políticas as mais diversas e não são necessariamente da sociedade civil, mas podem atuar dentro de instituições e até mesmo do governo. (MISKOLCI, CAMPANA, 2017, p. 729-730)

Em que pese à diversidade em sua composição, há algo de comum a estes: a tentativa de “[...] barrar avanços dos direitos humanos concernentes a demandas envolvendo direitos sexuais e reprodutivos (MISKOLCI, CAMPANA, 2017, p. 730)”. Seu principal instrumento retórico e político é o muito difundido e pouco explicado termo “ideologia de gênero”, o qual é

[...] repetido obsesivamente como un ensalmo contra cualquier avance legislativo o en términos de igualdad de género y respeto a las personas LGBT, sino también la invocación de la medicina para justificar la discriminación, el uso de un lenguaje propio que aspira a cambiar el significado de términos clave en la lucha por los derechos sexuales y reproductivos o un repertorio de simbología visual que enmarca su mensaje discriminatorio en colores alegres y escenas felices. (CORNEJO-VALLEL, PICHARDO, 2017, p. 3)

Na América Latina, a igreja católica traz como um de seus pilares, e eixo prioritário de luta, a necessidade do combate a tal “ideologia”, para um resgate e conservação do conceito tradicional de família (MISKOLCI, CAMPANA, 2017, p. 727). Atuam “[...] nomeando de “doutrinação ideológica” qualquer posicionamento crítico ante as estruturas sociais dominantes de classe, gênero, etnia, religião e etc.” (OLIVEIRA, BATALHA, 2017, p. 46).

No Brasil, a atuação de tais grupos se deu principalmente em torno da educação. Um exemplo, apresentado por Grespan e Goellner (20011, p. 105), é o

“Panfleto Anti-Gay”, divulgado pelo deputado Jair Bolsonaro, em resposta às conquistas dos movimentos no “Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, documento que resulta da 1ª Conferência Nacional LGBT, ocorrida em Brasília, entre 5 e 8 de junho de 2008”. O polêmico deputado, no referido panfleto, “dirige-se aos Ilustríssimos Senhores e Senhoras Chefes de Família” (GRESPLAN, GOELLNER, 2011, p. 105), para contestar o chamado por ele “Plano Nacional da Vergonha”, onde, segundo ele,

Meninos e meninas, alunos do 1º Grau serão emboscados por grupos de homossexuais fundamentalistas, levando aos nossos inocentes estudantes a mensagem de que ser gay ou lésbica é motivo de orgulho para a família brasileira (BOLSONARO, 2001 apud GRESPLAN; GOELLNER, 2011, p. 105)

Uma série de eventos se deu, trazendo à tona e expandindo o conceito de “ideologia de gênero” aos grupos conservadores, atacando diversos agentes sociais e instrumentos estatais de promoção da cidadania, principalmente a grupos minorizados. Outro exemplo histórico é o que se deu em 17 de dezembro de 2013, na qual,

[...] o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º [] a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2013d). Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina (BRASIL, 2013d). [...] De volta na [sic] Câmara dos Deputados, aflorou-se de vez nas audiências e debates sobre o Projeto de Lei o fenômeno da “ideologia de gênero”, com calorosas manifestações pró e contra, até sua sanção presidencial em 25 de junho de 2014, com flexão de gênero, porém sem especificação de formas de discriminação (REIS, EGGERT, 2017, p. 15)

Enquanto “campo discursivo de ação conservador transnacional” (MISKOLCI, CAMPANA, 2017, p. 727), atua por meio de desonestidade intelectual, “[...] formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais [...] como verdades inquestionáveis.” (REIS, EGGERT, 2017, p. 20). Por meio do uso inapropriado do conceito de “ideologia”, tomado num sentido marxista de “falseamento da realidade”, utilizam o termo o termo por meio de um “[...] juego de distorsión semântica” (CORNEJO-VALLEL, PICHARDO, 2017, p. 06), cujo objetivo é

[...] menoscabar las connotaciones positivas del término “género” (asociadas a la igualdad entre hombres y mujeres como valor) al tiempo que impone nuevas connotaciones negativas: asociándolo al concepto de “ideología” que equiparan a “falsedad” (frente a su discurso “verdadero”) e identificando el término “género” hacia lo que la Iglesia Católica llama “una cultura de la muerte”. Esta deformación semántica viene acompañada por una segunda estrategia clave: activar y promover el pánico moral frente a los avances en

el reconocimiento de los derechos sexuales y contra el feminismo y el movimiento LGBT (CORNEJO-VALLEL, PICHARDO, 2017, p. 6)

Outro campo de ação se dá no campo da moral, através de um “terrorismo moral” (REIS, EGGERT, 2017, p. 20), ou “pânico moral” (MISKOLCI, CAMPANA, 2017, p. 727), que tem sua ação, por meio de um discurso estratégico, voltada para conservação da “família” e “dos valores” nos moldes do cristianismo. Segundo Cornejo-Vallel e Pichardo (2017), grupos e ações se articulam transnacionalmente, tendo suas pautas relevantes que conectam diversas mobilizações em países distintos, como

[...]contactos entre los organizadores locales y el movimiento internacional, el mismo lenguaje hiperbólico, los mismos términos exportados y traducidos, un repertorio de movilización semejante con grandes manifestaciones urbanas y simbología compartida, unos mismos temas detonadores de la movilización (matrimonio entre personas del mismo sexo, interrupción voluntaria del embarazo, reconocimiento de la identidad de género de las personas trans, adopción por parejas del mismo sexo) y vínculos con actores sociales ultraconservadores. (CORNEJO-VALLEL, PICHARDO, 2017, p. 4)

No campo da educação, atuam por meio do “[...] podamento da escola como possibilidade crítica, e ainda, mascaramento da realidade manutenção de uma ordem instituída” (OLIVEIRA, BATALHA, 2017, p 52). Além de atribuir um status simbolicamente desqualificante em âmbito moral, como descrevem Reis e Eggert (2017),

Atribuindo o *status* de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar. (REIS, EGGERT, 2017, p. 20)

Estrategicamente, tais grupos e a horda construída em torno dos seus ideários têm como *práxis* a manutenção, conservação e reprodução de uma dinâmica social estruturada a partir de elemento/s que se sustenta/m por meio da dominação e hierarquização entre grupos e sujeitos, desqualificando existências, reduzindo seus campos e possibilidades de viver enquanto sujeitos dotados de direitos. Encontram na educação um principal instrumental para disseminação de seu projeto de sociedade, que visa a conservação de seus privilégios, em detrimento da abjeção e subalternização de outros.

As discussões na produção do Plano Nacional de Educação (2014/2024), Lei nº 13.005/2014, resultaram na retirada das discussões e dos termos conceituais de

gênero e diversidade sexual nos espaços escolares. Tendo essa interdição como marco, diversas propostas nos âmbitos municipais e estaduais surgiram, tendo como pauta a retirada e proibição dessas discussões nos espaços de educação básica.

Ao denunciar, por meio do desqualificante moral “ideologia de gênero”, os avanços em termos de direitos de grupos minorizados socialmente, distorcendo as reais intenções e impactos dos estudos feministas, de gênero e sexualidade, não deixam de produzir gênero. Ao contrário, exercem uma pedagogia voltada para conservação do binarismo de gênero e heteronormatividade, enquanto imperativos naturalizados e essencializados, por meio do discurso de estarem sob os desígnios de “Deus”, ao qual dependem seus projetos de sociedade baseada na dominação entre grupos. Assim, impedir essas discussões é negar a escola como espaço de re/produção do gênero e sexualidade na sociedade e o caráter constituinte do próprio gênero nos processos sociais que se efetivam nele.

2.2 Pedagogia queer como possibilidade de resistências

Como dito anteriormente, pensar a educação enquanto campo de disputas de interesse é compreender os movimentos de ações e reações que compõem a forma como o poder é aí exercido. A perspectiva queer, enquanto um dos movimentos que propõem respostas aos discursos e propostas dos grupos conservadores, aponta a necessidade de mudanças no campo da prática pedagógica, desde as estruturas de ensino às vivências no espaço escolar, perpassando currículo, gestão e coordenação, projetos e prática docente. Para tanto, é importante pensar qual o papel da escola na construção de formas não normativas, não-abjetas, de conceber a sexualidade. Que educação seria essa? Quais contribuições da teoria queer para tal empreendimento?

Uma educação a partir da teoria queer entende a escola como “[...] um importante local para que meninos e meninas aprendam a respeitar as diferenças de gênero, exercitando um aprendizado pelas diferenças” (SEFFNER, 2012, p. 78). Tendo como direcionamento uma prática pedagógica e vivências nesse espaço, voltados para desestabilização de modelos normativizados de pensamento, corporificados a partir de comportamentos e difundidos por meio de conceitos que provocam a essencialização da realidade. Nesse direcionamento, segundo Seffner (2012, p. 80), “[...] se ficarmos apenas na inclusão da diversidade, não teremos a possibilidade, em longo prazo, de modificar os regimes que produzem desigualdade

no terreno do gênero e da sexualidade”. Então, não fica de fora a reflexividade sobre propostas no campo da diversidade sexual, que podem estar alicerçadas em concepções ahistóricas, imutáveis e reprodutoras do sistema binário (SANTOS, p. 69). Assim, a busca é por uma pedagogia que

[...] vise a não normatização dos gêneros e das sexualidades, defendendo as múltiplas e variadas formas de fabricação dos corpos. [...] a promoção de processos de ensinar e aprender que possibilitem abalar os processos discursivos normativos que desqualificam determinadas condutas e comportamentos sociais. (COUTO JUNIOR, 2016, p.256)

Nessa lógica, temos a necessidade de revisitar a forma como pensamos o processo educacional no que diz respeito a nossas práticas enquanto docentes, para

[...] adotar uma postura política que entende a necessidade de subverter as identidades, desafiando os binarismos e a naturalização de discursos já instituídos que reforçam e legitimam a heterossexualidade como norma (COUTO JUNIOR, 2016, p. 266)

Desse modo, tal pedagogia traz consigo a preocupação de ser subversiva e provocadora, a partir do tratamento dos processos sociais como tal e não como naturais, conforme defendem os conservadores. “Não se trata apenas de incluir temas e conteúdos *queer* ou se preocupar em construir um ensino e uma pedagogia para sujeitos *queer*” (COUTO JUNIOR, 2016, p.262).

Nesse caso, para ser efetivo, deve se estender a todos os níveis de ensino. Além disso, não se pode esquecer a formação de professores, da gestão e coordenação escolar, seja em nível de graduação, seja na formação continuada, devendo ter como perspectiva o questionamento dos processos sociais em torno da educação que possam ser normativos e excludentes, que tem na sua estrutura e efeitos desigualdades, auxiliando no processo de reflexividade sobre tais questões, numa perspectiva sociohistórica, dessencialista e desreificante, pensando a dinâmica do poder que as legitima. Conseguido tudo isto, podemos vislumbrar a subversão a que se propôs o movimento queer, isto é, “[...] ampliar e expor os limites e as contingências da heteronormatividade, contestando os efeitos naturalizados e normalizantes da matriz heterossexual” (COUTO JUNIOR, 2016, p.263). Na tentativa de perceber “[...] as múltiplas formas encontradas pelos sujeitos para explorar seus corpos e buscar novas formas de desejos e prazeres, ampliando a capacidade de reinventar o mundo e a si próprio.” (COUTO JUNIOR, 2016, p. 265). E, assim, de constituir-se uma educação voltada para

A crítica ao discurso sobre a natureza das identidades sexuais, que (sic) reside no fato de encará-lo como um “lugar” simbólico, aberto a múltiplas incorporações, corporalidades, imagens e apresentações. “Lugar” em que se fala de estigma, de preconceito e de reconfigurações identitárias. Mas em que reside também o prazer, a potência, a irreverência, a transgressão e a mobilidade. Lugar de deriva, de uma contínua e árdua transformação dos/as outros/as e, sobretudo, de si. (FILHA, 2015, p. 02)

Na preocupação de problematizar processos de desqualificação daqueles sujeitos que têm suas existências pautadas com tons de negatividade, dando à educação um direcionamento “[...] assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana (na totalidade semântica deste termo)” (FURLANI, 2009, p. 301). É preciso nos indagar sobre

[...] que condições tornam possíveis as aprendizagens de certas identidades e não de outras. O que é possível “tolerar” de conhecimento e por que a ignorância é buscada como estratégia de defesa, de preservação e de deliberada recusa de outras identidades? No jogo das identidades, que “eu” é fixado e que “eu” é negado? Que “outro” é fixado e que “outro” é negado? (FURLANI, 2009, p. 318)

De certo é que podemos falar em uma pedagogia queer contingente, aberta às especificidades dos contextos geosocioculturais. Afim de, na mesma atitude política do queer, ressignificar as categorias por outrora utilizadas como negação e abjeção do outro. Assim, quem sabe, será possível falar no queer nordestino, do norte, sulista, do centro-oeste, etc. Saber como operam os esquemas de classificação, suas simbologias e referentes em cada contexto, mapeando as possibilidades e especificidades de se constituir sujeitos sociais em cada um desses espaços.

Pensar uma pedagogia queer demanda compreender os sujeitos para os quais o processo educacional como um todo será efetivado. No contexto dessa pesquisa, é pensar como se constituem as juventudes, o que fazem, como fazem, o que dizem sobre si e os outros, como pensam suas próprias práticas. E mais, como o gênero e a sexualidade atuam nas suas relações? No próximo item tomo um exemplo do cotidiano para apresentar uma dimensão que constitui as múltiplas possibilidades de ser jovem hoje.

2.3 Sujeitos no processo educacional: Juventudes a partir do Queer

Era meu primeiro dia de aula na escola enquanto professor da disciplina de sociologia, na turma de 2º ano do Ensino Médio. Por minutos passei por uma crise, que bom que há crises, pois delas podemos fazer espaços, momentos de reflexividade e foi isso que ocorreu.

O nome era Geovanna⁸ e o momento era de entrega de um documento da escola. Como na frente só estavam sentados “meninos” e eu caminhava entre as cadeiras durante a entrega, fui para o fundo da sala e me direcionei ao espaço onde “meninas” estavam. Cheguei até a perguntar: “A Geovanna faltou?”. As/os alunas/os se entreolharam, percebi algo no “ar”. Até que ouço, vindo da parte da frente da sala, “Geovanna sou eu, professor!”. O constrangimento, lógico, pairou sobre mim.

Levado por um olhar “normativizado”, “adestrado”, “configurado” para perceber, a partir de matrizes que se dizem autoevidentes, construídas a partir de estereótipos de corporalidade, as normativas que fundamentam o sistema binário de gênero, à heteronormatividade, ou, nos termos de Butler (2016), os “Gêneros inteligíveis”, associei um corte de cabelo, determinado modelo de roupa e postura corporal a masculinidade. Logo Geovanna me desestabilizou, da melhor maneira possível.

Utilizo esse exemplo, que pode compor, cada vez mais, o repertório da prática de diversos profissionais, de diversas áreas, em tempo de maior visibilidade, e cada vez mais cedo de dissidências de gênero e sexualidade, para pensar no processo de des/construção da nossa percepção do mundo que nos circunda e da interferência deste na produção do conhecimento, especificamente ao tratar das juventudes. Esse é um exemplo da prática cotidiana profissional, mas será que esta não ocorre nos processos de construção das pesquisas? Nas nossas próprias formações enquanto pesquisadoras/es?

As inquietações, questionamentos e provocações são diversas, tão quanto as múltiplas possibilidades de se fazer jovem na contemporaneidade. Nesse contexto, é necessário indagarmos sobre o/s regime/s de gênero (CONNELL, 2015) e sexualidade que embasa/m a produção de conhecimento sobre juventudes. Bem como sobre a existência de uma lacuna nessas produções que reflitam sobre as implicações da dimensão geracional nos conhecimentos produzidos, especificamente da problematização das juventudes como um “fator” a ser considerado, sobre o uso e desusos das juventudes na produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade.

⁸ Nome fictício afim de preservar a identidade da/o interlocutora/o.

As inquietações são muitas e “fervem”. Quais particularidades relacionadas às discussões de gênero e sexualidade, quando construídas a partir das experiências de/entre jovens? É possível pensar em processos de essencialização ao fazer uso da categoria juventude nas discussões de gênero e sexualidade, não problematizando – e considerando – os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos, dentre outros, que diferenciam as experiências dos sujeitos? Como se percebe a construção da identidade jovem nas discussões? É algo dado e auto evidente, ou produto de um processo em intensa e contínua construção?

Contudo, podemos cair na armadilha de, ao utilizar o conceito de juventude, nos situarmos a partir de um determinado grupo, em vez de se pensar a pluralidade das juventudes, que de fato é um desafio. Assim, em nome das/os jovens, se formulam discussões em relação à sexualidade e gênero. Contudo, essa toma como parâmetro a sexualidade de determinado modelo de juventude.

Em torno das juventudes se intensificam discursos. Dos poucos consensos que há nas produções das Ciências Sociais nos estudos de Juventudes uma é que, em parte das sociedades ocidentais, ou daquelas colonizadas pelos povos europeus da Idade Média, a juventude passa a ser vista como problema social com o advento da Modernidade, relacionada ao campo do trabalho e consumo. A palavra “problema” circunda os discursos em relação às juventudes, desde as primeiras formulações quando, no campo político do Estado, foi tratado como um problema social carente de resoluções (GROPPO, 2004).

Nesse contexto, a juventude é produzida como uma “fase” da vida, inicialmente pensada somente por uma dimensão biológica, a partir dos estudos da psicologia e ciências médicas, sob o termo adolescência. Essa matriz biológica se constituirá imperativo de conhecimento durante vários séculos (GROPPO, 2004; CATANI & GILIOLI, 2008; PAIS, 1990). Enquanto tema de análise nas Ciências Sociais, em particular na Sociologia e Antropologia, as juventudes passam a merecer investimentos teóricos, em meados do século XX, no que se chamou de Sociologia da Juventude, tendo início na década de 1920 (CATANI & GILIOLI, 2008). Na antropologia, o marco é a obra “Adolescência, sexo e cultura em Samoa”, de Margareth Mead, de 1928.

Após quase um século de investimentos teóricos, pode-se falar numa consolidação desses estudos que tomam as juventudes como categoria de análise ou problema de investigação científica. Nas sociologias das juventudes, um dos debates

está centrado na discussão entre homogeneidade e heterogeneidade na compreensão das juventudes como problema de pesquisa e na forma como estes se constituem na dinâmica das suas relações (DAYRELL, 2001, 2007), na busca por definir o que caracteriza a juventude.

Nesse sentido, pensar o processo de homogeneização das identidades dos jovens em interações no espaço escolar (DAYRELL, 2001, 2007) é circunscrever esse espaço, numa estratégia de poder mais ampla, assinalada por Foucault em diversos dos seus escritos.

Para Bourdieu (1978), a divisão em faixas etárias, ou a forma como se dá a divisão geracional em partes das sociedades ocidentais, expressa pelo binarismo jovens/velhos, compõe um instrumento de poder, no qual “[...] acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar” (BOURDIEU, 1978, p. 01). Nas palavras de Bourdieu (1978, p. 02), “[...] para saber como se recortam as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta”. Isso requer pluralizar a própria forma de compreensão das juventudes nos contextos sociais de observação. Percebendo a forma como nosso olhar enquanto pesquisador pode estar carregado de manipulação, atendendo determinado modelo de normalização do social, quando tomamos as juventudes como “[...] uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.” (BOURDIEU, 1978, p. 02)

O conceito de juventude, pautado num determinado modelo hegemônico de juventude como dispositivo biopolítico de regulação, tomado como imperativo de percepção e vivência de corpos e processos sociais, é utilizado nas representações que conduzem políticas públicas, pesquisas e nossas vivências cotidianas, sendo representadas nas mídias, moda, entretenimento, cultura enquanto bem de consumo, etc. Entender essa dinâmica cobra um entendimento dos vários espaços sociais nas quais as juventudes se constroem. Dentre tantos, o recorte feito aqui se refere à educação, com o espaço escolar mais precisamente.

Pensar a Educação enquanto aparelho estatal, e sua relação com as juventudes, como espaço de intensa produção de sujeitos aptos a viver e reproduzir determinado modelo de sociedade, que numa perspectiva marxiana corresponde ao modelo das classes dominantes.

Contudo, onde há poder, há resistências, sujeitos ou grupos, imbuídos de agência nas vivências das suas experiências sociais. Assim, há um confronto relativo aos usos e desusos que as/os jovens fazem do espaço escolar, pensando sobre os conflitos que se dão entre o que anseiam as/os jovens e o que a escola espera delas/os, ou dos padrões de bem viver e ou modelo de sociedade que a instituição escolar espera formar as/os jovens.

Nesse sentido, a escola é um dos espaços onde as/os jovens re/criam, produzem, vivenciam suas identidades, expressões culturais, modos de ser e estar no mundo. O fato de haver resistências, não elide que essa relação entre o que almejam as/os jovens e os modelos impostos pela escola, através de seus processos educacionais, ande longe de ser pacífica, havendo atritos diversos.

As/os jovens passam a maior parte do tempo nas escolas, ou há uma tendência de colocá-los cada vez mais nesse espaço, principalmente a partir do avanço das escolas de tempo integral, tendo muitas vezes a sua interação com a família restrita a poucos momentos. Pensar a partir da situação das/os meus interlocutores na pesquisa, da sua rotina, que faz com que a escola seja o espaço por excelência onde ocorre boa parte das suas interações, construção de grupos de sociabilidade, demanda percebê-la como espaço de grandes dimensões para esses sujeitos (local de afeto, grupos de apoio, amizades, esporte, lazer, cultura, informação, acesso à internet, sexualidade, etc.).

Como pensar a vivência da sexualidade na vida das/os jovens, no atual modelo de educação que temos, e diante dos, cada vez mais incisivos, investimentos de controle? Atentando para o fato de que a sexualidade é uma dimensão humana vivenciada através de múltiplas possibilidades, posto que “[...] envolve desejo, afeto, autocompreensão e até a imagem que os outros têm de nós” (MISKOLCI, 2012, p.42), permeia diversos espaços sociais. Assim, como já foi dito aqui, a sexualidade não foge das realidades escolares, “porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir” (LOURO, 2010, p.81).

É necessário atentar-se para as possibilidades de vivências construídas pelos sujeitos. Atentar para o fato de que não vivenciam somente experiências heterossexuais, ou homossexuais, monogâmicas, afetivas, sexuais, etc. Contudo, é preciso pensar nos esquemas de representação binários ao tratar das relações e vivências nas experiências das/os jovens – como ativo/passivo, hete/homo,

masculinidade/feminilidade, afetividade/prazer sexual, dominador/dominado – percebendo a forma como estes orientam a pesquisa.

Atentar também para os processos de apagamento e invisibilidade de modos de se construir enquanto jovem, de experiências, de vivências e possibilidades, o que reproduz um processo de colonização a partir das normativas de gênero e sexualidade, dentro dos padrões hegemônicos de normalidade. É importante um olhar atento às diferenças entre as/os jovens, nas suas formas de ser, estar e viver o mundo. Pensá-las/os a partir de diversos marcadores sociais das diferenças, nos seus recortes de classe, raça e etnia, regionalidade, gênero, orientação sexual, etc.

Podemos pensar num descompasso político epistemológico ao questionarmos concepções outras que entendem as identidades de gênero e sexualidade como autoevidentes e essencializadas, e ao apontarmos para as formas como estas são forjadas e re/construídas intermitentemente em processos múltiplos, nas quais se interseccionam diversos marcadores sociais das diferenças, mas não considerarmos a dinâmica das relações geracionais na construção destas identidades.

[...] além de outras distinções, as diferenças de geração que atravessam e dividem a identidade masculina ou feminina. As práticas educativas e de poder que se desenvolvem na sociedade se dão também entre sujeitos adultos e crianças, jovens e velhos, muitas vezes rompendo solidariedades de gênero, de classe ou de raça. Na teoria feminista por vezes esquecemos isso, tomando como referência de gênero homens e mulheres adultos. (LOURO, 1995, p. 127)

É preciso, segundo a autora, perceber a dinâmica relacional na qual se dá a construção e vivência da sexualidade dos jovens no espaço escolar, tanto nas relações entre as/os próprias/os jovens quanto nas relações com adultos e velhos, sejam enquanto docentes, administradoras/es, coordenadoras/es, zeladoras/es, e outros profissionais que compõem o espaço.

Guiado por tais questões teóricas, busco nas linhas que se seguem uma compreensão sobre as vivências de jovens dissidentes de gênero e sexualidade, a partir de contextos escolares, identificando instrumentos de controle, regulação e re/produção da heteronorma entre os/as jovens, pensando na produção dos padrões hegemônicos no sistema binário de gênero. Além de perceber e problematizar possíveis estratégias de resistência produzidas por esses jovens nos seus espaços de interação

Não podemos desconsiderar o poder de agência da qual esses sujeitos são portadores, sobretudo, nas relações cotidianas com seus pares, exercendo-os através

de uma multiplicidade de práticas e discursos, em distintos campos, por meio de contestações, resistências e subversões, de ordens sociais que os oprimem, aprisionam e deslegitimam.

3 INCURSÕES ETNOGRÁFICAS: O CAMPO, OS SUJEITOS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No ano de 2014, no início do sexto período da minha graduação, na disciplina de Estágio Supervisionado III, a professora me direcionou ao Liceu Piauiense, carregava uma série de expectativas a partir de discursos cotidianos referentes à escola, que ora, assentados no passado, engrandeciam a instituição, enaltecendo um valor de referência na educação pública estadual, além de ter sido escola de “grandes nomes” da política e elite burguesa. Outras falas diziam respeito ao processo de sucateamento e desqualificação da escola, ancorando-se em discursos de estigmatização e criminalização da pobreza, vinculando a escola e seus jovens ao uso de drogas, violências e “desordem”.

Tal discurso, reproduzido até mesmo entre os sujeitos que compunham o espaço da escola, era utilizado como um marcador de distinção, que eu logo pude identificar. O prédio original da instituição, na época, estava passando por reformas, assim, suas atividades estavam sendo realizadas em dois prédios. A modalidade de ensino regular, em meio período, na escola chamada de “integrado”, estava com suas atividades no prédio de outra escola pública. A modalidade integral, estava no prédio do Instituto de Educação Antonino Freire, para o qual fui direcionado. Essa diferenciação entre Integral e Integrado, era alvo da mais meticulosa disputa por distinção. Infelizmente, na época, só tive acesso ao discurso daquelas/es que compunham a modalidade integral, que sempre fazia referência aos aspectos “negativos” atribuídos para a instituição, à modalidade “integrado”.

De certo que, ancorado nessa distinção, ouvia discursos que reforçavam o valor “positivo” da modalidade integral, que, inclusive, utilizou-se das temáticas de gênero e diversidade sexual para se ancorarem e qualificarem. Era comum, e ainda o é, pois ouvi, da maioria dos meus interlocutores, agora na pesquisa de mestrado, que a escola, leia-se “modalidade integral”, tem “algo diferente”, em relação às questões de gênero e diversidades sexuais, traduzidas em “aceitação”, “não-violência”, “promotora de respeito”, dentre outros.

Tais afirmativas sobre a instituição incentivaram e instigaram a buscar uma melhor percepção das práticas, posturas, processos, que levam as/os sujeitos a

proferirem tais discursos, até mesmo as/os jovens gays, lésbicas, bissexuais, viados/as⁹, sapatonas com quem tenho dialogado.

A pretensão de realizar a pesquisa de mestrado na mesma escola da pesquisa de monografia se deu por questões que não pude aprofundar melhor na monografia, como o discurso, na época, sobre a categoria “depravado”, os mecanismos de controle do corpo de discentes para que se portem nos padrões de inteligibilidade de gênero, que agentes atuam nesses processos, dentre outras.

Minha pesquisa é de abordagem qualitativa, por estar em busca da compreensão dos sentidos e significados das ações e relações sociais produzidos socialmente por jovens em interação no espaço escolar, por querer na busca por alcançar a compreensão desse fenômeno “em seu sentido intenso” (APPOLINARIO, 2006, p.159), ou o mais próximo possível. Segundo Alves (1991), comentando a perspectiva de Patton, esse tipo de abordagem

Parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES, 1991, p. 54)

Entendendo a realidade social enquanto

Uma construção social na qual o pesquisador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas. (ALVES, 1991, p. 55)

Nessa perspectiva, a subjetividade do pesquisador, ao invés de ser negada ou descartada do processo de pesquisa, ao contrário, é considerada como relevante e constituinte do processo de produção e operacionalização da pesquisa.

Por ter o pesquisador um caráter de humanidade, assim como o objeto que estudo, ou seja, ele é parte do objeto estudado, faz-se necessário uma reflexão acerca das implicações da subjetividade deste no processo de pesquisa, por meio de “[...] uma tomada de consciência e em uma documentação sistemática do efeito dessa subjetividade sobre a evolução da pesquisa” (LAPERRIÈRE, 2008, p. 414). Para Bourdieu (1989), é necessária uma reflexividade constante acerca do trabalho do pesquisador, a qual perpassa a construção do seu objeto, os aportes teóricos que direcionam suas percepções da realidade social, bem como suas análises, a fim de

⁹ Termos utilizados pelas/os próprias/os sujeitos no espaço escolar.

perceber e problematizar as pré-construções naturalizadas que permeiam sua prática de pesquisa.

Essa postura de autovigilância, segundo May (2004), implica “contrapor-se à tendência de ver a produção e o seu delineamento como uma questão técnica que simplesmente está livre de contaminação de influências externas” (MAY, 2004, p.66). Entende-se que, assim como nas pesquisas feministas, que “não procuram se desligar, mas, ao invés, entender o seu lugar e as suas experiências na pesquisa social como uma parte central do processo e do produto” (MAY, 2004, p. 74). Deve-se reconhecer que a escolha do tema, as abordagens teóricas, o campo e a metodologia usada, fazem parte do horizonte subjetivo do pesquisador, que

[...] sempre dirige sua atenção apenas para certos aspectos dos fenômenos, os que parecem importantes para o pesquisador em função de suas pressuposições. A totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador, definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa. (GOLDENBERG, 2004, p. 51)

Esse entendimento acerca da posição que o pesquisado adquire na pesquisa, segundo Ranci (2005), se dá pelo duplo papel que este ocupa na relação de pesquisa:

[...] de um lado é parte do objeto de estudo do pesquisador, e de outro, enquanto sujeito discursivo, age também como médium entre o pesquisador e a realidade social mais ampla que ele está investigando. Se é dos discursos e das ações dos atores que o pesquisador traz grande parte das informações que lhe são necessárias, o ator social produz, todavia, e transmite seletivamente um tipo de conhecimento e uma interpretação da realidade examinada.” (RANCI, 2005, p. 44)

Ainda como parte da distância entre pesquisado e pesquisador, há de se observar aquele referente aos objetivos em jogo no momento da pesquisa, entre aqueles do pesquisador e do pesquisado. Para Bourdieu (2003), isso implica em o pesquisador buscar esclarecer quais os sentidos que o entrevistado construiu acerca da pesquisa, das finalidades que almeja ao se dispor a participar, o que implica ao pesquisador a possibilidade de melhor compreender “ditos e não-ditos”, no momento da interação.

A análise dos dados se deu de forma contínua, processual e diária, a partir da interpretação dos acontecimentos ocorridos no cotidiano dos sujeitos no espaço escolar. Fazendo uso da escrita, da redação das observações realizadas, materializando, através dos textos, falas, gestos, ações e interações efetivadas, por entender que “é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha,

encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática.” (OLIVEIRA, 2000, p.32).

Em relação às questões éticas da minha pesquisa, devo pontuar que a aprovação da escola para a realização da pesquisa foi requerida por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Na realização dos grupos focais com jovens com idade inferior àquela permitida para responderem por si próprios, de acordo com os parâmetros estabelecidos constitucionalmente, por meio da resolução Nº 510, de 07 de Abril de 2016, de acordo com o artigo 12º, da seção I, que trata sobre a obtenção e assentimento dos participantes para a pesquisa, coloca que,

Parágrafo único. Nos casos previstos no caput deverão ser obtidos o assentimento do participante e o consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais do participante da pesquisa, preservado o direito à informação e à autonomia do participante, de acordo com a sua capacidade.

Assim, busquei o consentimento da coordenação da escola e/ou da família, por meio do termo de livre consentimento e assentimento, explicitando os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, deixando expresso que a pesquisa estaria conforme os princípios das orientações éticas em relação às pesquisas científicas com seres humanos, ou seja, a manutenção de privacidade e anonimato dos sujeitos interlocutores, esclarecimento acerca dos objetivos da pesquisa.

A pesquisa foi efetivada por meio da prática etnográfica, por possibilitar a constatação de certas ações naturalizadas nas práticas dos sujeitos no seu cotidiano, tendo como objetivo ir para além da descrição dos fenômenos observados, na busca por compreender os significados dados pelos sujeitos às suas interações. Neste sentido,

Para entender a cultura do ponto de vista do sujeito que fala, atua e pensa, o antropólogo precisa se valer tanto da representação quanto da ação, esta também reprodutora e transformadora a um só tempo. Um “nativo” também dialoga com um “nativo” e é na interação entre eles que o antropólogo pode observar a eficácia de certas ideias, a recorrência de padrões ou mapas para a ação, bem como o processo mesmo de contínua transformação da cultura. É esta fala na ação que lhe permite captar o rotineiro, o decisivo e o conflitivo, o que tem forma e o que não tem, o oficial e o espontâneo, o público e o privado. (ZALUAR, 1986, p. 122)

Para isso, existem pressupostos basilares para que se construa um bom conhecimento sobre a realidade em estudo. Tosta (2008) assinala dois desses pressupostos básicos:

1. Levar a sério a proposição na pesquisa etnográfica não se pode limitar a descrição de fenômenos (conhecimento da forma), mas aos modos como ele é vivido e representado pelos sujeitos envolvidos no processo;
2. A busca de informação, de dados, qualitativos ou quantitativos, não importa, deve ser permanentemente monitorada pelo referencial teórico que incorpora questões da “cultura” e do “cotidiano”. Neste caso, a passagem por um rigoroso balanço crítico da produção de referência é fundamental. (TOSTA, 2008, p. 6-7)

Acerca do campo de pesquisa, sendo o espaço da escola, e, portanto, um campo “familiar” ao pesquisador, de acordo com Velho (1978, p. 133),

[...] dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. (VELHO, 1978, p. 133)

Esse caráter de familiaridade com o contexto de pesquisa interfere na compreensão dos princípios, mecanismos que o organizam, bem como das relações de poder exercidas pelos agentes. Nesse caso, Oliveira (2013) apresenta mais detalhes

De fato, o pesquisador partilha de uma experiência escolar anterior, e tal experiência produziu também nele visões naturalizadas acerca da realidade educacional, de modo que a etnografia deve abrir as possibilidades de se observar e analisar algo já conhecido a partir de outro ângulo, levando-nos a desconstruir o que é tido como um simples dado. A realidade escolar é formada por uma teia complexa de relações sociais, culturais e de poder, e o processo de aproximação com esta realidade em movimento, a partir de seu cotidiano, nos possibilita ir para além do que é posto na realidade aparente. (OLIVEIRA, 2013, p. 78)

Levando-se em conta tais afirmações, busquei, portanto, desconstruir e desnaturalizar minhas formas de percepção, tanto sobre o campo escolar quanto sobre os sujeitos e as relações vivenciadas no mesmo. Nesse aspecto, o “olhar, ouvir e escrever” se tornaram as principais ferramentas que possibilitaram a experiência no campo (OLIVEIRA, 2000). A observação e o olhar se tornam atos primeiros de transformação e reelaboração.

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação do seu olhar. Isso porque a partir do momento que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. (OLIVEIRA, 2000, p.19)

Uma escuta minuciosa dos diálogos produzidos entre os sujeitos em campo é decorrente do entendimento desses diálogos (conversas), como “espaço privilegiado de interação social e produção de sentidos, (...) são práticas discursivas, compreendidas como linguagem em ação” (MENEGON, 1999). Oliveira coloca que

A abordagem etnográfica nos possibilita, em especial na sua proposta de uma descrição densa, a possibilidade de elaborar no campo as categorias de análise, a partir dos próprios significados que os sujeitos constroem no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que permite ao pesquisado situar, a partir de que tais significados estão sendo construídos, que posições são tomadas em determinada dinâmica social. (OLIVEIRA, 2000, p. 277-278)

Assim, fiz uso da observação direta e participante. De acordo com Chapoulie (1984, p.585), observação

[...] enquanto procedimento de pesquisa qualitativa, implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio de categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações. (apud JACCOUD, M; MAYER, R, 2008, p. 255)

Seu uso nas pesquisas sociológicas está centrado numa sociologia preocupada com “ações coletivas e processos sociais que podem ser em parte apreendidos por meio de interações diretas, cuja significação – cabe não negligenciar – não é determinada previamente” (JACCOUD, M; MAYER, R, 2008, p.255), por possibilitar uma redução entre o que falam os atores sociais e as práticas que operam nas suas realidades.

Para registro das observações, utilizei o diário de campo. Sobre esse instrumento de pesquisa, Lopes (2002) afirma que

[...] a confecção de um diário de campo requer um certo grau de esforço, porque não se trata apenas de escrever uma série de dados num caderno de páginas em branco. Trata-se de registrar o convívio com os nossos informantes, convívio este que não está representado apenas na fala dos mesmos, no registro que fazemos de seu próprio espaço. (LOPES, 2002, p, 135)

Esse registro foge ao senso comum e participa do próprio momento de interpretação e produção dos dados. Segundo Lopes (2003, p.134),

Ao descrever fatos, situações, gestos e acontecimentos sobre uma realidade conhecida e mediada pela teoria, está já realizando um processo interpretativo, pois no diário de campo os fatos são narrados numa perspectiva que foge ao senso comum – científica, portanto. E quando mediada por embasamento teórico adequado, essa perspectiva se torna dialética. (LOPES, 2003, p. 134)

Realizei observações nos corredores e pátios da escola, entendendo ser esses os espaços de maior sociabilidade e interação entre os/as jovens na escola, onde se manifestam de forma mais livre, visto que estão com seus pares, seus iguais e desiguais, irmanados da “condição juvenil” vivida nessa fase da vida e algumas observações em sala de aula. Quanto ao tempo, devido às particularidades do funcionamento da escola e questões referentes a minha experiência subjetiva, as observações tiveram início no segundo semestre, do mês de agosto até outubro de 2017. Após imersão em campo, foi realizada uma entrevistas em grupo, a partir do grupo focal, que segundo Gaskell (2003),

É um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de “racional” não que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. (GASJELL, 2003. P. 790

Enquanto técnica de pesquisa, os grupos focais são carregados de potências discursivas, que produzem materiais ricos em conteúdo, sentidos, significados, coletivos e subjetivos. Assim,

pode potencial maior reflexividade pela oportunidade do mútuo questionamento que resulta do diálogo, reflexão ente vários sujeitos que pensam aprendizagens comuns, profissões comuns ou percursos sociais e de aprendizagens semelhantes. (VIEIRA, p. 2013, p. 118)

Quanto à seleção dos entrevistados, foi construída em campo, de acordo com as interações mantidas com os sujeitos da pesquisa, das relações produzidas e das disponibilidades, por parte dos sujeitos interlocutores, em participarem da pesquisa, além da autorização obtida pela administração escolar e dos seus responsáveis.

A análise e construção de dados foi realizada tendo como foco os sentidos dados pelos sujeitos, acerca de si mesmos, sobre sua relação com outros sujeitos e espaços, e o que eles percebem na fala de outros sobre eles, principalmente acerca da suas sexualidades e performances de gênero. Primeiramente, fiz a transcrição dos diálogos nas entrevistas em grupo, situando-as nos contextos nas quais foram realizadas. Logo após, realizei leituras sistemáticas do material, buscando uma percepção das singularidades apresentadas pelo campo e estabelecendo correlações com categorias teóricas que pudessem contribuir na interpretação do material.

Antecedente ao início da pesquisa, houve inúmeras cobranças por parte do professor de sociologia – que será chamado pelo nome Leo –, na época do estágio o supervisor, querendo saber quando iniciaria a pesquisa de mestrado, que a instituição estava de portas abertas para me receber e sempre afirmando que reconhecia o quanto a pesquisa poderia contribuir com a instituição, da urgência que, para ele, têm discussões sobre gênero e sexualidade.

Essa expectativa em torno da pesquisa, longe de ser algo difundido em todo o corpo da escola, durante as observações, havia resistências e incômodos em relação a minha presença, expressado de formas sutis, com olhares, falas soltas, “jogados ao vento”, feitas com uma elevação do tom da voz, na fala de alguma aluna ou aluno que se aproximava de mim e comentava que um ou outro professor se indagava sobre o que eu estava fazendo na escola, ou falas do tipo “Tu aqui na escola de novo?”, “Eita, que tu gosta muito da escola, né?”, que eram ditas num relance, sem permitir respostas mais objetivas, restando apenas num sorriso de alguém que ficou desconcertado com o dito. Os sujeitos que mais expressaram tais reações foram docentes, que sabiam sobre o meu interesse em relação à escola, a partir dos objetivos da pesquisa.

O interesse de Leo pela temática da pesquisa, deu-se por estar alinhada a sua atuação dentro da escola, focada em questões sobre desigualdades sociais. Suas ações interventivas são realizadas, sobretudo, num projeto voltado para problematização das questões de Direitos Humanos no espaço escolar, denominado “Curta Liceu”, realizado com turmas do segundo (2º) ano, que consiste na produção de curtas-metragens pelos discentes.

No ano de 2015, época do estágio, e em 2016, a escolha dos temas, feitas por Leo, respectivamente, foram “Violência contra mulheres” e “Bullying na escola”. Em 2017¹⁰, a escolha do tema teve outra dinâmica. O docente apresentou uma série de temas para as turmas, que escolheram um dentre os apresentados. No dia da minha chegada na escola, dia 08 de agosto, o docente me deixou a par que uma turma havia escolhido, por unanimidade, segundo ele, o tema LGBT’s, o que já me despertou um interesse em aproximação com a turma para realizar oficinas e de lá ter acessos aos possíveis integrantes dos grupos focais. Além de despertar a curiosidade em saber os “porquês” da escolha “unânime” feita pela turma.

¹⁰ Ano de realização das observações.

O primeiro contato com discentes foi feito com Maria, através do professor Leo, quando estávamos entrando em sala de aula. Maria perguntou a ele sobre a gravação de um vídeo que estavam produzindo para divulgação do projeto. Leo nos apresentou e disse para ela conversar comigo e ajudar, caso eu precisasse de algo. Foi através dela que entrei em contato com os sujeitos que relataram suas experiências escolares e forneceram o material necessário para produção dos dados que orientaram a escrita final desse trabalho. Assim, as linhas que seguem versam sobre as vivências de Caetano (18 anos, branco e homossexual), Elliot (17 anos, branco e gay), Ennis (17 anos, branco e bissexual), Iara (16 anos, lésbica e branca), Linn (16 anos, gay e negro), Ney (18 anos, negro e gay) e Pablo (15 anos, gay e negro), relatadas nas observações participantes e oficina realizada com o grupo.

O texto, a seguir, refere-se à identificação dos discursos produzidos por essas/es jovens sobre si, e os discursos das outras/os jovens alunas/os sobre as sexualidades deles, e como esses discursos incidem na formação de grupos de sociabilidade vivenciados pelos interlocutores. A partir desses discursos, são apontados os espaços, momentos e como se efetivam, no campo escolar, discursos sobre sexualidade e gênero entre as/os jovens, os elementos discursivos acionados nesses processos e os produtos deles, as percepções de si que as/os jovens constroem e a interferência dos “Outros” atuantes na construção de sentidos sobre a sexualidades desses sujeitos.

4. EXPERIÊNCIAS DISSIDENTES DE JOVENS EM ESPAÇO ESCOLAR



Fonte: acervo do pesquisador
Autor: Jéfte Marinho Candeira Freitas

Esse capítulo é construído a partir dos discursos das/os jovens sobre a forma como se percebem enquanto sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade, como significam suas experiências e os discursos de outros sobre eles, para, a partir disso, apresentar os desdobramentos subjetivos da heteronormatividade e do sistema binário de gênero nas construções de si e sociabilidades desses jovens, apontando processos disciplinares, normativos, de resistência e subversão engendrados por eles. Para tanto, inicia discorrendo sobre o contexto da pesquisa, caracterizando o campo, os sujeitos e o processo de construção de dados.

4.1 DISCURSOS SOBRE SI

Este item trata sobre os discursos dos jovens dissidentes de gênero e sexualidade acerca da sua experiência no espaço escolar. O primeiro item apresenta as percepções que os sujeitos têm sobre feminilidade e masculinidade, o significado que eles atribuem a sua performatividade de gênero e como essa incide na sua experiência de viver “dentro” ou “fora” do “armário” (SEDWICK, 2007). O segundo item trata sobre os sentidos atribuídos aos relacionamentos entre pessoas do mesmo gênero no espaço escolar. O terceiro apresenta a forma como os estudantes negros percebem sua experiência interseccionando raça, gênero e sexualidade.

4.1.1 “Ao nosso ver é a felicidade, entendeu?”

Em conversas com os discentes, Linn comenta que na escola há uma distinção, na qual “Ser gay é aceito, ser afeminado não”. Para ele, isso é preconceito e apresenta a justificativa: “Não tenho culpa. Nasci desse jeito. Sou desse jeito. É algo natural meu”. Na oficina, ao relatar sobre a importância da discussão de gênero no espaço escolar, Pablo escreve: “Aceitação da opção sexual”, em seguida, desencadeia uma discussão sobre possíveis explicações para sua própria experiência e identidade:

Caetano: [...] Eu não tive opção de nascer gay, assim como um hétero não escolheu nascer hétero. O termo melhor a ser utilizado é orientação.

Linn: Ninguém também é orientado a ser...

Pablo: Não...

Elliot: Não é no sentido de orientar, é no sentido de tu conduzir os teus sentimentos, o que tu sente...

Pablo: O que é um gay, a lésbica, o que é então? É opção, então.

Ney: É opção.

Caetano: Eu gosto de homem.

Linn: Eu acho que esses termos são muito errados. Eu já ia falar que são muito clichês. Negócio de “orientação”. Pela língua mesmo, da palavra mesmo, da raiz da palavra, orientação, opção, é como se fosse, como desse a entender que a pessoa tem uma escolha e tem como mudar daquilo...

Elliot: É como eu falei.

Linn: Aí, abre a cabeça das pessoas héteros, que podem mudar...

Elliot: Exatamente!

Linn: Que podem acabar, estin... sei lá... acabar. E não dá, não dá. Porque, da mesma forma que um hétero nasceu hétero, eu nasci gay e eu sempre, desde pequeno, vi casais héteros se beijando e eu nunca me influenciei a isso. Desde pequeno, a coisa mais normal do mundo era ver casal hétero de mão dada, casal hétero se beijando, na novela, sempre. E tô aqui. Gosto de macho.

Os sujeitos caracterizam suas experiências, agenciando o caráter naturalizado e essencializado de suas performances e identidade como instrumento político para legitimar suas existências enquanto gays afeminados, ou seja, fazem uso, a seu favor, da própria justificativa empregada para validar o modelo heteronormativo e deslegitimá-los enquanto sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade. Assim, as estratégias de resistências, “a subversão ocorre (sic) no interior das estruturas discursivas existente” (SALIH, 2015, p. 85), ocorrem dentro do próprio jogo do poder (BUTLER, 2016; FOUCAULT, 2014).

Seus argumentos têm caráter político, ao evidenciar a preocupação da ideia de “orientação” e “opção” serem utilizadas contra os próprios homossexuais, quando estas têm um sentido de “algo produzido” ou algo que se “escolhe”, pode indicar que há a possibilidade de produzi-la de forma diferente, ou seja, orientando-os a se tornarem heterossexuais, como ao longo da histórias foram criadas tentativas de mudar os desejos de um indivíduo homossexual, por meio de práticas religiosas e “científicas”, dentro de uma lógica que vê somente a homossexualidade como um problema a ser solucionado, devendo ser investigado, alvo de meticulosos investimentos (TREVISAN, 2000).

Ao longo da oficina realizada, os sujeitos expuseram os sentidos que “ser afeminado” têm na sua experiência e vivência da sexualidade. Afirmaram:

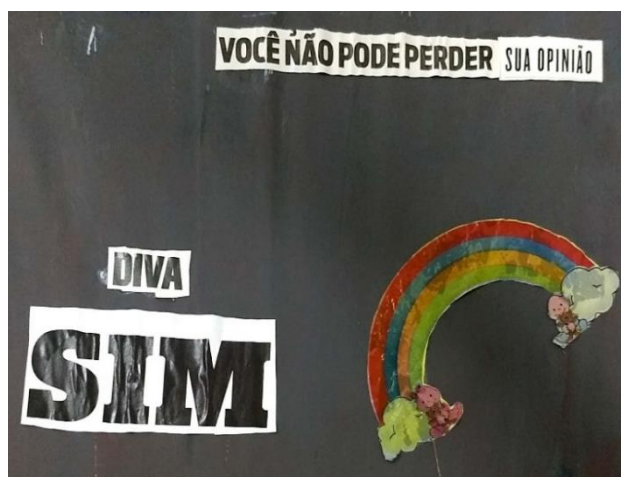
Caetano: Ao nosso ver, é a felicidade, entendeu? Na nossa visão, é a felicidade. [...] Nós, no caso, a gente se reúne, a gente fica até tarde e tal, batendo boca, conversando, mas ali entre a gente. [...] é uma coisa entre amigos.

Ennis: É porque assim, a gente acha até engraçado, porque fazendo isso, a gente tá meio que demonstrando assim, a felicidade. Tá entre os amigos lá, é pra se divertir, não pra chamar atenção.

Linn: Eu sou feliz desse jeito. É como o Caetano tá falando.

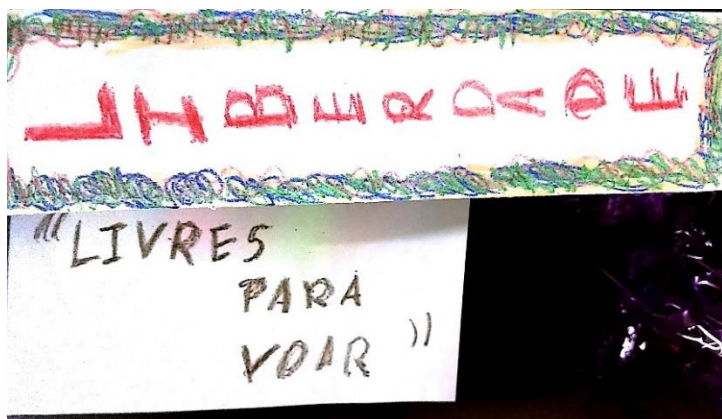
Além das falas, eles expuseram essas significações na dinâmica realizada na oficina, na qual construíram “armários”, representando sua experiência enquanto homossexuais. Um armário tratou das expectativas positivas em relação aos seus modos de viver a sexualidade, o outro expressou os aspectos negativos acerca da sua experiência. Alguns elementos do primeiro estão expressos nas imagens a seguir:

Figura 1: Recorte e colagem feito pelos sujeitos



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 2: Recorte e colagem feito pelos sujeitos



Fonte: Acervo do pesquisador

O discurso acerca dos sentidos sobre a feminilidade está associado à possibilidade de vivenciar sua “liberdade”, é uma operação simbólica que, para eles, marca seu lugar no mundo, sua subjetividade, seu pertencimento. É expressão daquilo que “são”, incide nas representações que constroem sobre si, nas emoções que constroem em torno das expectativas, dos processos que desejam vivenciar. Nesse processo, a feminilidade é materializada por meio do corpo, uma vez que, para eles, ser afeminado, é fazer uso de aparatos instrumentais, como roupas, acessórios

ornamentais, gestos corporais que, aos olhos das representações hegemônicas acerca do gênero, são femininas.

Outro discente, Peter, fala que o uso da feminilidade foi importante no confronto dos preconceitos vivenciados nas experiências anteriores em outra escola:

[...] na minha antiga escola, tinha seis pessoas afeminadas da mesma sala. E a gente combatia o preconceito nós mesmos. A gente começava a debochar, já que eles não gostam, a gente vai começar a ser mais afeminada ainda.

No discurso, o ato de debochar é construído com o uso da exacerbação da feminilidade. Assim, o uso da feminilidade masculina se dá pela necessidade e conveniência do momento, como estratégia de autoafirmação no espaço da escola e possivelmente em outros. Enquanto elemento que demarca distinção com outras formas de masculinidade, integra aqueles que são subjugados, oportunizando a construção de afetividade e sororidade.

A identidade é percebida e constituída por meio do corpo, das performances e autoimagens construídas a partir dele, e passam a ser percebidas como dotadas de dimensão política, ao adotarem o corpo como esse instrumento de resistência frente às situações de violências. Esse fenômeno se inscreve num contexto no qual vem ocorrendo um processo de somatização da subjetividade (ORTEGA, 2008), ou seja, um deslocamento na produção das subjetividades, que deixam de ser interiorizadas, para se exibirem ao nível da pele, exteriorizadas na superfície corporal (QUADRADO, 2012, p. 12).

Nos seus discursos, os discentes expõem uma série de momentos e espaços que proporcionam vivenciar e experienciar livremente a feminilidade, por meio do corpo e linguagem. Um destes são momentos históricos e pontuais, de atividades propostas pela direção e coordenação escolar, situadas no campo das artes.

Na escola, ocorreu um festival de cultura em comemoração ao dia do estudante, no qual as/os discentes apresentaram atividades artísticas (dança, música, teatro, etc.) elaboradas e coordenadas por elas/es próprias/os. Caetano, Elliot e Linn se reúnem para fazer uma apresentação de dança. Observei um dos ensaios de preparação da atividade. Estavam na sala eles e duas meninas, uma professora e um professor, responsáveis por orientar as atividades de dança.

Linn disse que não dançaria, que não estava “afim” e interessado em participar. Logo é repreendido pelos demais colegas. Caetano se aproxima dele e indaga “Quem

é as travas do Liceu? As spyces?”. Elliot fala “Vai dançar! Vai desfilar!”. Assim, após muita insistência, convencem Linn a integrar o grupo.

Ao iniciarem, há um conflito por liderança do grupo. Caetano disse que fariam duas apresentações de dança, uma na abertura, da cantora Pablo Vittar, que já estavam ensaiando e com boa parte da coreografia aprendida pela maioria, e uma música pop eletrônica. Elliot contesta, diz que são muitas coisas para aprenderem em dois dias. Caetano, num tom de autoridade, fala “Nós vamos dançar as duas!”. Elliot afirma “Não vai dar tempo!”. Caetano, em tom de desafio, pergunta “Tu acha que não vou?”. Linn observou toda a cena sentado, sem nada comentar. Caetano se aproxima e o puxa pelo braço para ensaiar. Linn fala “Sai besha¹¹. Seu besha, me solta.” E, só então, se junta ao grupo. O professor questiona quem sabia da coreografia da dança. Elliot rapidamente responde “Só a besha aí” – apontando para Caetano.

Caetano, que até o momento era o único que sabia da segunda coreografia, dançava e não se importava se as/os outras/os acompanhavam ou não. Elliot diz “Besha, primeiro faz a coreografia sozinho”, cedendo à vontade de Caetano de dançar a outra música. Caetano começou a dançar e Linn gritava “Besha fina, demoniaaa”. Ele, ao ouvir as incitações do colega, passou a dançar com mais desenvoltura, uma performance mais detalhada, maior movimento corporal, jogando os braços para os lados, rodando a cabeça, contorcendo o corpo. Elliot cochicha para Linn: “Só ele sabe. Porque ele quer se aparecer!”. Então, fala para Caetano “Para, mulher, tá muito rápido!”. Caetano organiza o grupo através de uma classificação por gênero, colocando as meninas na frente, meninos atrás e ele no centro, como dançarino principal. Os outros não contestam a posição na qual ele se colocou, apesar de haver um incomodo por parte de Elliot.

Durante o ensaio, Nic entra na sala e diz que vai dançar, se posiciona no grupo para participar. Ele não conseguia acompanhar as/os colegas, por horas ficava parado, apresentou não ter a mesma facilidade para aprender os passos como os outros. Nic falava repetidas vezes, quando não conseguia acompanhar os colegas, “Eu sou tímido, mas vou ensaiar em casa e vocês vão ver”. Os outros componentes do grupo não interviram na sua participação, pouco menos o repreenderam de alguma forma. A sua participação era uma tentativa de se incluir no grupo de alunos homossexuais “assumidos” da escola, por ser de uma série diferente dos demais

¹¹ Forma que os discentes utilizam para escrever a palavra.

integrantes e ser um aluno recém-chegado, estava na busca por um grupo de referência.

Percebo que, durante todo o ensaio, a interação entre os alunos é pautada por um uso da feminilidade, seja na forma de se tratarem verbalmente, seja nos gestos, que imitam cantoras pop internacionais referências para eles, com muito gesticular, contorcionismo do corpo, passos imitando modelos em passarela. Esse momento foi de bastante liberdade, oral e corporal, para eles, visto que não estava presente alguém que pudesse interferir nas relações estabelecidas ou repreender suas práticas.

Dias após o festival, volto à escola. Encontro Linn, iniciamos uma conversa. “Tu não veio na sexta, até comentei com o Elliot se a escola não tinha te proibido de vir”, pergunta ele. Os discentes já apresentam um entendimento de que a escola interdita tentativas de discussão sobre dissidências sexuais nesse espaço. Ele relata que Caetano, na apresentação, utilizou uma maquiagem com glitter nos olhos e “[...] ficou um arraso”.

Relataram sobre outros momentos parecidos com o do festival, enfatizando a festa junina da escola, na qual a dança de quadrilha, nas suas palavras, “Foi um espaço de liberdade”. Elliot se travestiu, junto com Linn. Ambos falaram, com ênfase, o quanto ficaram bonitos vestidos de “mulher”, que as pessoas se aproximavam e elogiavam, que estavam muito “bonitas”, com vestidos coloridos, bastante enfeitados, com um salto tamanho 15 cm, que deu destaque para eles.

As falas deles, oral e corporal, referente a essas atividades artísticas, são marcadas por um “Orgulho de si”, referem-se a elas como um espaço para colocarem em prática performances, modos de se expressar, estilo corporal, marcado pelo uso da feminilidade. Mas, segundo eles, tratam de fazer o melhor possível, para não dar margem a críticas negativas.

A arte, na perspectiva deles, é um espaço para autoafirmação e liberdade de expressão. Aproveitam desse espaço para usarem da feminilidade sem serem recriminados pela maioria, mas ao contrário, ganharem um espaço para visibilidade positiva na escola. O corpo e a linguagem, ao tempo em que atuam como demarcadores da identidade do grupo, tornam-se instrumentos para a vivência da liberdade.

No momento da oficina em que surgiu a discussão em torno do que os jovens achavam sobre ser “afeminados” e autodeclararem isso com orgulho e um aspecto

positivo de sua identidade, Ennis falou ao grupo “Vocês”, com sentido de estar se eximindo da afirmação. Reporto-me a ele e o questiono:

Pesquisador: Você falou assim: “vocês”. Por quê? [...] alguém falou assim “[...] nós somos afeminados”. Tu [Ennis] falou assim: “Vocês”.

Ennis: É porque, assim, eles são assim, o maior chamego com todo o povo e nós dois [Ennis e Ney] é mais quieto assim na nossa.

Ney: É verdade.

Ennis: Raramente a gente se mistura, só quando tá realmente assim só nos seis, porque a gente não gosta assim de expor.

Elliot: É questão de jeito, cada um tem o seu.

Ennis: É.

Ennis constrói a imagem de si a partir da negação do que os outros amigos são, ou seja, enquanto afeminados, escandalosos, que interagem com maior número de pessoas na escola, que chamam atenção com o corpo, seja nas performances corporais, seja no estilo, nas roupas, nos gestos. Ele e Ney são mais “reservados”, eximindo qualquer traço de feminilidade que possam apresentar. Segundo ele, seu comportamento é “mais contido, quieto, reservado”. Por serem cobrados para que no cotidiano apresentem uma estética corporal masculinizada, como estratégia para passarem “despercebidos”, não evidenciando sua homossexualidade e bissexualidade, o uso da feminilidade se restringe aos momentos em que estão em grupo e num espaço reservado, privado. Assim, é no grupo que constroem seu espaço para liberdade, para “visibilizar sua orientação sexual”, que é associada à performance de gênero feminina, proibida para os homens na vivência do espaço público. A sexualidade deve ser vivenciada no espaço privado, no regime do “armário” (SEDWICK, 2007). Entre romper a norma sexual e romper a construção binária de gênero, essa última não é aceita, portanto, devem continuar vivenciando o modelo de masculinidade hegemônico.

Em outro momento, na escola, estava sentado no pátio, quando Nic se aproxima para conversar comigo. Estava em pé, quando outro menino chega por trás dele e o agarra, aperta o corpo e beija o pescoço. Nic pede para o outro parar com o ato, afirmando “Olha, tu lembra de estupro, viu? Isso não se faz. Eu vou te denunciar.” Ele olha para mim e diz, “Sim, eu sou gay. Mas sou gay bi... Ah, eu voltar a ser hétero é difícil.” Indago a ele o que seria um “gay bi”, ele relata que seus desejos são mais voltados para sujeitos masculinos, mas que também sente atração por meninas, mesmo que seja num número menor, mas que identitariamente se percebe gay. Continua seu relato afirmando

Nic: “[...] mas, assim, eu sou virgem. Não de boca, mas sou, num têm?! Tu tá entendendo. Nunca fiquei daquele jeito com menino, por isso acho que não me declaro totalmente gay. Eu tô esperando a pessoa certa.”

Pesquisador: E com menina?

Nic: Nãoooo. Com menina não me vejo fazendo essas coisas. Nem tenho vontade. É só uns beijinhos mesmo e pronto.

Para ele, a necessidade da primeira relação sexual atua como um rito de passagem, para só então poder cogitar a possibilidade de se declarar homossexual, esse ato é importante como passagem para “fechar” ou “completar” os atributos para ser um “gay completo”, totalizar sua identidade.

Ainda sobre questões de identidade, na oficina, Ennis, ao ser perguntado sobre sua orientação sexual, se declara bissexual. Ao longo da atividade, ele foi fazendo referência a essa autodeclaração, explicando seu processo de autoreconhecimento. Relata que, até ter seu primeiro relacionamento com outro homem, não havia sentido desejos por outra pessoa do mesmo gênero, mas de repetente, por meio de “brincadeiras”, foi pulsando um desejo pelo seu colega de classe, até o dia que trocaram o primeiro beijo ainda na escola, e que somente após esse episódio iniciou um processo de se reconhecer como bissexual e interagir com garotos gays, por meio do namorado, que já era “assumido” e tinha uma rede de sociabilidade na escola construída com outros gays. Pelas falas de Ennis, algumas já apresentadas nesse item, percebe-se que ele sempre busca elementos para demarcar uma distinção em relação aos demais colegas de grupo de garotos homossexuais, que, na sua maioria, são afeminados. Assim, ele demarca uma posição que nega da sua experiência e vivências qualquer elemento que possibilite uma identificação com a identidade gay, porque ser gay é sinônimo de ser afeminado, nesse contexto.

Percebe-se que a vivência da sexualidade na experiência de Nic e de Ennis é marcada por experiências que rompem as fronteiras da sexualidade e das identidades, cruzam as tentativas de serem normativizadas através de categorias identitárias, percebendo sua experiência para além delas. Suas falas assinalam para questionar a própria Heterossexualidade, quando a coloca como algo que se usa, desusa, pratica ou não. Podemos pensar num contexto de pós-identidade, uma vez que, esses sujeitos não percebem a necessidade de se autodenominarem e fixarem numa identidade. Se opondo à experiência de Ennis e Ney, Linn e Pablo expõem:

Linn: É porque, tipo assim, eu e as outras. Eu, Pablo, Ari, Caetano. Principalmente eu, Pablo e Ari, a gente fala com os hétero tudo da escola. A

gente abraça, tem aquela coisa, de se jogar em cima, eles abraçar a gente, tem toda aquela entrosação. Tem isso. Eles são na deles, são conservados.
 Pablo: E tipo, a gente anda de todo jeito, a gente anda de shortinho.
 Linn: A gente anda de short, a gente, a gente rebola. A gente desfila pela escola, a gente bota a farda bem aqui [acima do umbigo, amarrada], pra fazer cropping, a gente faz tudo e é isso.

Para eles, o que demarca sua diferença, em relação a Ney e Ennis, é a prática de exporem publicamente sua identidade sexual, seus desejos e afetos. Para eles, interações construídas com os “héteros”, nas quais assumem sua orientação, são percebidas como liberdade, popularidade e respeito, podendo até insinuarem ou declaram desejos por eles. Há, no discurso deles, um elogio as suas práticas, para eles, isso é “afrontar”, ou seja, ir de embate à norma que tenta regular suas vivências, que não aceita sua sexualidade e tenta invisibilizá-los no espaço da escola. É a forma que encontraram de dizer “estamos aqui e existimos”. Para eles, a subversão ocorre dentro do próprio jogo do poder, com os instrumentos que são utilizados na opressão, uma vez que, ser afeminado tem uma conotação ruim, eles assumem utilizá-la cada vez mais como resistência e contestação.

Na busca por subterfúgios para minimizar as violências, os discentes acabam por internalizar e incorporar os discursos sobre si, por meio da naturalização destes, interpretando-os como brincadeiras, atenuando e os ignorando. Na oficina, comentaram sobre a associação feita entre feminilidade e homossexualidade, uma vez que, a primeira serve como um “indício” ao senso comum, de que o sujeito tem práticas homossexuais. Nesse sentido, pergunto a eles o que é ser gay. Eles respondem:

Pablo: Gostar de homem.
 Linn: [...] O pessoal acha que pra ser viado, tem que ser afeminado. Se você não for afeminado, você não é viado.
 Elliot e Caetano: É modismo.
 Pesquisador: Não entendi.
 Linn: Por exemplo, eu na visão deles, eu sou um gay de verdade. Porque eu sou afeminada, tenho trejeitos femininos e tal. Agora o Enis, na visão deles, não é.
 Elliot: É modismo.
 Linn: É modinha, porque ele é todo masculino.
 Pesquisador [direcionado a Ennis e Ney]: Vocês já ouviram isso, referente a vocês?
 Ney: Já vi falar assim, que nem ontem a menina comentou no ônibus, ela é lésbica. Tava a gente tudim e ela apontou pra mim “Aquele ali tem cara de ativo.” Só isso.
 Linn: Ativinho. Aí ela falou comigo “essa daqui é viado.”

A partir dessa percepção dos outros sobre eles, o grupo constrói e apresenta uma distinção dentre eles, quando Linn, Caetano e Pablo afirmam que se sentem felizes em ser afeminados:

Pablo: O afeminado é tipo, ser uma mulher. Tipo, usar...

Linn: Não, ser uma mulher não.

Pablo: Não, tipo assim, porque tem outros que nunca tão... tipo o Ney, quem diabo é que acha que o Ney é gay. E tu? Olha pra tu. Tu é uma mulher.

Linn: Eu sou. E porque foi só eu de mulher aqui? A senhora é um travesti.

Pablo: Ele é machinho.

Ney: É questão de gosto, né não?

Linn: Se eu sou uma mulher, a senhora é um travesti.

Pablo: Eu sou macho, querido.

Elliot: Porque é questão de gosto?

Ney: Porque tipo, se ele gosta de ser do jeito que ele quer, do jeito que faz ele feliz, eles vão ser do jeito dele. Se eu gosto de ficar mais na minha, eu vou ficar mais na minha. Mas eu não vou deixar de ser gay porque eu não sou do jeito deles.

Elliot: É isso, cada um na sua.

Nessa percepção do gênero, ser gay não é ser um homem, mas também não é uma mulher, é estar nas margens, ser um “outro”. Enquanto possibilidade de se constituir nas margens da vivência do gênero e da sexualidade, ser “travesti” é a possibilidade dissidente menos desejada e reconhecida, mais desqualificada. Mostram que o gênero é algo que se produz, não essencializado, pouco menos natural, mas naturalizado no discurso como mecanismo de defesa, até para se integrarem ao grupo, para justificar suas práticas, ações e condutas. Reconhecem pra si uma identidade gay, na medida em que reivindicam a possibilidade de vivenciar a sexualidade fora da feminilidade, tentam quebrar a relação entre feminilidade masculina e homossexualidade.

Numa conversa cotidiana na escola, Caetano me fala da importância que foi se “assumir” nesse espaço. Relata que no seu primeiro ano na escola, no início do primeiro semestre letivo, era todo “boyzinho”, “metido a hétero” e era “depressivo”, só andava chorando pela escola, era “triste”, por questões relacionadas a sua sexualidade, por ter que “esconder de tudo e todos”, forjando uma masculinidade que, segundo ele, não fazia parte da forma como queria viver: “não era eu ali. Era uma mentira”, mas fazia por causa de suas relações familiares, com medo de repressão e abandono.

O processo, para minimizar seu sofrimento, deu-se na medida em que foi construindo relações afetivas na escola, “fazendo amizades”, principalmente por perceber a liberdade que outros alunos homossexuais tinham na escola, ao se

declararem “gays” e por perceber que “os héteros” lidavam com isso “de boa”, percebendo o espaço como favorável a se “assumir”, “saiu do armário” e se tornou um Caetano “[...] alegre, feliz, que sai pela escola “saltitando”, que fala com todos, sorri.”

Ter uma experiência marcada por “esconder” sua sexualidade e forma de afeto, por performar práticas e discursos que não condizem com o que realmente eles querem, pode causar diversas dores e frustrações ao longo de sua vida. Isso é colocado por Caetano, quando assinala a importância que foi para ele “se assumir”. “Sair do armário” é publicizar algo que sufoca, talvez por toda a pressão social que vem a partir da heteronormatividade e masculinidade hegemônica e que os sujeitos sentem que não podem corresponder, tanto que ele relaciona um padrão de masculinidade ao seu sofrimento.

A visibilidade de outros alunos gays, no espaço da escola, tornou-se importante no processo subjetivo de Caetano e na própria compreensão de seus desejos, da sua orientação sexual. Ganha importância os grupos de pares, como rede de apoio, uma vez que, não a tem em outros espaços.

Na oficina, quando Linn problematiza o uso das expressões “opção sexual e orientação”, Caetano afirma:

Caetano: É como eu falei, questão de assumir. Eu acho nada a ver, uma pessoa que é homossexual, que é lésbica, que é trans, dizer que vai se assumir, porque tem que mostrar pra sociedade que é gay, que é lésbica... nada a ver. Se eu sou homossexual ou não, eu não preciso tá dizendo que vou me assumir. “Ah, que eu tenho que me assumir pra minha mãe.” Pois é, nada a ver. Eu não tenho que me assumir pra minha mãe, não. Minha mãe, ela sabe, lógico. Toda mãe eu creio que sabe, sente, que o filho é homossexual, que o filho tem um trejeito... (Todos acenam com a cabeça e verbalmente concordando com a afirmação.)

Caetano demonstra que as explicações, os discursos são construídos mediante o que mais lhes favorece no contexto vivenciado. Anteriormente, falou que na sua própria experiência sofreu por não “se assumir”, elencando todo o sofrimento vivenciado, no momento referenciado, apresentou um discurso oposto ao anunciado sobre sua própria experiência. Outra expressão desse caráter contextual, político, de defesa frente aos processos de normatização, é apresentado por Linn, quando relata:

Linn: [...] mas em casa eu sou o homossexual mais conservado. Eu sou mais na minha. Eu sou mais do tipo, ficar no meu quarto, ficar só no meu quarto mesmo. Conversar pouco, eu sou de conversar pouco em casa.

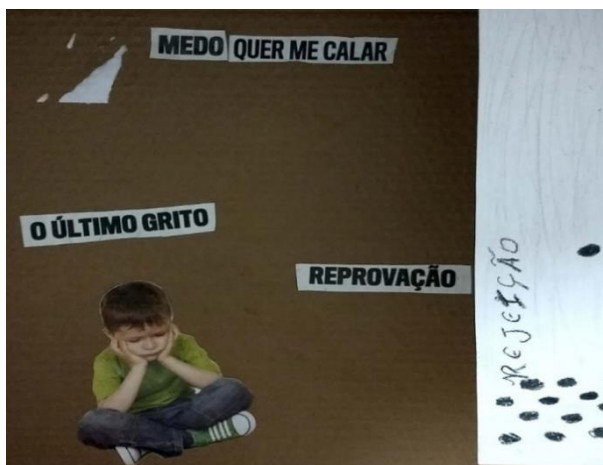
Na oficina, na construção dos armários, os jovens fizeram um jogo de palavras e imagens que expressaram a vivência “dentro do armário”:

Figura 3: Recorte e colagem feito pelos sujeitos



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 4: Recorte e colagem feito pelos sujeitos



Fonte: Acervo do pesquisador

Através de suas experiências, percebemos significações distintas e historicamente situadas acerca da experiência de “viver no armário” (SEDWICK, 2017). Seus discursos, e a produção dos armários, evidenciam a experiência de dor, medo e como o “armário” da homossexualidade é o lugar utilizado para esconder uma experiência tida como anormal, que rejeitada e reprovada, impõe-lhes medo, rejeição, limites. “Sair do armário” marca um novo processo de percepções e reconhecimento de si, da sua subjetividade. Para eles, é utilizar de uma feminilidade negada no modelo

heterossexual dominante, seu uso será marcado pela contextualização das relações, dos momentos e sujeitos com quem estão em interação.

4.1.2 “Besha, estuda, que viado fei, negro e burro, não vive, não!”

Em conversa com Linn e Peter, um momento em que ficaram fora de sala de aula, perguntei a eles sobre sua experiência enquanto homossexuais e negros. Linn diz que existe um peso quando o marcador identitário “homossexual” é acompanhado com o marcador de raça, expresso por ele diversas vezes na fala “Ser viado e negro!”, como algo que a sociedade recrimina duplamente. Ele fala:

Eu percebo. Pelo fato da pessoa ser homossexual e negra, o preconceito é muito maior. Muiiito (dá ênfase) maior. Tem até aquele ditado “a pessoa é viado e nego”, tem gente que fala isso, né? Não, tipo assim “Estuda, porque a pessoa já é viado, e negra!” tem muita gente que fala isso, pra homossexual que é.”

Continua o relato, afirmando que já ouviu dizeres dos expressos acima, e que tem um peso maior, quando se relaciona orientação sexual e raça. Pergunto se ele já havia passado por alguma situação em que percebeu um preconceito relacionado à raça e orientação sexual direcionada a ele, que categoricamente responde: “Não que eu tenha reparado, até porque se falaram eu não me importo muito, eu não dou confiança. Mas com certeza alguém já deve ter comentado por trás. Até porque eu chamo a atenção.” Pergunto que atenção seria essa, no que ele responde “Afeminado!”. Não percebe preconceito de raça na sua experiência. Entretanto, demarca a feminilidade como um elemento disparador nas situações de discriminação.

Pergunto como ele se identifica racialmente. Ele diz: “Eu sou negríssimo. Eu amo minha cor!”. Fala que o preconceito que envolve raça é mais difícil de ser manifestado, mas que em momentos sutis eles aparecem, mas são naturalizados, ao serem levados como “brincadeiras”. Conta um relato:

Teve um meninozinho, um moreninho [...] mas acho que pra eles soaram na brincadeira, mas pra mim não é brincadeira isso. A menina falou que... falou assim “Beesha, estuda, que viado fei, e negro, e burro, não vive, não!”. Aí começaram a sorrir tudim, até o menino. Tipo, eu fiquei passado! [...] Por trás, a pessoa que deve tá sendo alvo da brincadeira deve tá se sentindo mal. Porque é um fato, né, porque a sociedade não reconhece essas coisas (o preconceito).

Pergunto se com ele houve um momento em que a raça foi utilizada como alvo de discriminação, e Linn afirma “O Caetano tem aquelas coisas assim, me chama de neguinha e tal, mas pra mim é um apelido carinhoso. Ainda bem que eu nunca percebi, mas não descarto a possibilidade de ter não”. Percebe-se que há uma distinção, na compreensão de Linn, sobre o uso de termos utilizados para se referir a ele. As atribuições de sentido dada aos termos é diferente, construída no momento em que são enunciadas, a partir do contexto e de quem o compõem, ou seja, a partir do emissor do discurso. Assim, um mesmo termo poderá ganhar conotações diferentes a partir de quem os enuncia. Linn, em suas falas, sempre se coloca como alguém que circula em vários grupos na escola, tem um “status” positivo, uma vez que, “fala com todo mundo”, talvez negar a própria violência que passa por parte dos pares discentes seja um mecanismo de atenuar conflitos e não colocar em “xeque” sua posição na escola.

Nas suas ações, por vezes, os sujeitos naturalizam a discriminação, ou não entram em embate quando percebem alguma situação de violência. Peter mantém uma posição diferente de Linn: “O preconceito da homossexualidade e da raça andam ali juntos e quando tem os dois, a coisa piora. Mas essa escola aqui é de boa, é muito liberal, Preconceito mesmo a gente vê naquelas escolas mais baixas que aqui.” No entendimento dele, há uma soma de preconceitos, o que potencializa os processos discriminatórios, de violência. Enquanto sujeitos sociais, devemos perceber que esses sujeitos,

Têm que, além de enfrentar as tentativas de imposição da matriz heterossexual, constituir-se pelo trabalho, pelo acesso à educação – pela pedagogia da construção de seres humanos, enfim. A classe social de onde provém e a cor da sua pele também interferem em sua trajetória. (PEREIRA, 2014, p.116)

Como estávamos falando do espaço escolar, ele apresenta como percebe esses processos no espaço da escola atual, enquanto espaço com maior liberdade em relação às outras, que, segundo ele, são escolas “mais baixas”, ou seja, são escolas da periferia, ou de IDEB mais baixo, que não têm o status social que o Liceu tem. Julgam, a partir de suas experiências em outras escolas, principalmente das instituições localizadas nos bairros em que moram, que para eles, tem uma “má fama”, dentre as escolas públicas, por terem “boatos” de envolvimento das/os alunas/os com drogas, crime, violência, etc.

4.2 DISCURSOS DOS “OUTROS”

Num contexto social, no qual as subjetividades são alterdirigidas, “[...] ou seja, construções de si que são orientadas pelos olhares dos/as outros/as” (QUADRADO, 2012, p.15), é importante perceber que “Outros” são esses que participam do processo de formação da subjetividade desses jovens, e os discursos sobre eles que circulam no espaço da escola. Nesse sentido, percebeu-se uma importância dos docentes, como figuras de referências nas vivências dos sujeitos. Os docentes podem apresentar posturas que tentam perceber as situações vivenciadas pelos jovens LGBT’s e contribuir positivamente para superação de obstáculos ao seu bem viver, seus processos subjetivos, as relações conflituosas e inquietações emocionais referentes a sua sexualidade. Entretanto, há aqueles com as quais os jovens disseram que não conseguem manter uma boa relação quando diz respeito às identidades sexuais deles, suas vivências enquanto não-heterossexuais.

Durante as conversas cotidianas nas observações na escola, bem como na oficina realizada, as/os elencaram fatores que, na sua experiência, são considerados importantes para que possam viver de forma livre sua sexualidade. Ney identifica três deles:

[...] aceitação... aceitação de todos. Dos colegas (...) tem aquelas pessoas que aceitam e os que não aceitam. E também tem a questão de família (...). Porque no liceu é assim, as pessoas vão pra lá com, tipo... um tom de liberdade, sabendo que lá é bem procurado, muito assim, pela comunidade LGBT é bem pública. É que, muita gente sai de outros colégios pra ir pra lá, (...), pra... tipo, ter essa liberdade, de mostrar do que gosta, do que quer. (Ney, 18 anos, entrevista em grupo do dia 13 de dezembro de 2017)

Ele evidencia os grupos de pares, colegas da escola, com quem passam boa parte do tempo; a família como espaço de conflitos relativos à sua sexualidade e, a partir desses conflitos, para alguns a escola aparece como espaço principal de expressão pública da sua orientação sexual, um espaço que apresenta maiores possibilidades de autoafirmação de algo que em outros lugares e momentos “guardam a sete chaves” (Elliot, 17 anos).

4.2.1 “Uma escola de mais liberdade”

Os jovens enunciaram significações ao espaço da escola, construídos por eles a partir das possibilidades de vivência da sua sexualidade. Em conversa com Lara, ela diz que na escola não tem vergonha de falar sobre sua identidade sexual e que boa parte das pessoas sabe. Sobre a escola, ela fala: “Eu gostei daqui por causa da diversidade de opções daqui, mais do que em outras escolas”. O uso da palavra opções é se referindo à diversidade sexual.

Para Linn, a importância da escola, dá-se por ser nela que construiu amizades e convivência com pessoas que o respeitavam, pois não tinha isso na escola que estudava anteriormente. Sobre a atual escola ele declara “Eu sou livre pra ser quem eu sou”. Ennis partilha de pensamento com sentido semelhante, afirmando: “[...] no liceu já é assim uma escola de mais liberdade.”.

Elliot, ao falar sobre “se assumir”, afirma que a escola é, para ele, o único espaço em que ele poderia fazer isso, pois era longe de casa, sem o controle dos vizinhos, das pessoas que conhecia. Linn confirmou, dizendo que a localização da escola contribuía nisso, pois era longe do seu bairro e, portanto, das interferências das pessoas que lá residem, que eram conhecidos, diz que, se estudasse na escola do seu bairro, “[...] as fofocas correm solta, todo mundo comenta que o filho de fulano é viado.” e a família iria “pegar em seu pé” quanto a seus trejeitos femininos e por ser gay.

Esses sentidos atribuídos à escola são marcantes na fala dos sujeitos, percebidas no processo de observação, bem como na oficina. Na oficina, indago a Ennis sobre incidência de casos de violência motivados por LGBTfobia na escola e ele responde que “Na escola, praticamente não tem muito. Tem, mas é pouco, porque no Liceu já é assim uma escola de mais liberdade”. Indagados sobre a classificação da escola como um espaço “liberal”, Linn e Ney dizem que se refere à possibilidade de “se expor”, sem “ter vergonha”, ou seja, tornar pública sua identidade sexual, afirmando-a no espaço escolar, sem inseguranças. Pergunto a eles sobre a construção dessa imagem sobre a escola, uma vez que, eles relataram que ela já é conhecida por “ser diferente”, para Pablo é,

Pablo: Porque todo mundo sabe. Todo viado, em facebook, se for ver lá, estudou no liceu. [...] O Liceu é uma escola de viado.

Linn: Eu acho que começou pelo fato de entrar muito homossexual e nisso viu que a direção, viu que os professores aceitavam. Era mais liberto, aí foi, eu acho que uma gay foi contanto pra outra, até que as outras... (Faz sinal com as mãos de quem chama alguém)

O trecho anterior é expressivo acerca da importância que hoje as redes sociais têm na circulação de informações sobre instituições e o quanto interferem na busca dos indivíduos quando precisam dos seus serviços. Outro elemento importante é uma maior autoafirmação da homossexualidade, que os indivíduos expõem no espaço virtual, e a partir disso a rede de interações motivadas pela questão da orientação sexual. Assim, quando esses jovens LGBT's chegam à escola e encontram um espaço menos hostil, comparado com outros, circulam a informação dentre os grupos externos, nas redes sociais. Outro fator elencado por Linn diz respeito à identificação de profissionais não-heterossexuais na escola, fato esse que para Pablo “[...] dá tipo, uma inspiração, um... um certo ar que de liberdade”. Para Elliot, a localização geográfica da escola interfere também nessa construção da liberdade da autoafirmação da identidade na escola:

Elliot: Aí tem a questão também de a escola ser no centro, distante de bairro, aquela coisa toda. Aí a pessoa, por ser gay, vai buscar uma escola longe, uma escola de qualidade, longe e longe assim, do teu habitat, da tua região. Aí fica difícil aquela coisa “Ah, mas meu parente mora perto, vão falar. Aquela coisa toda” eu posso ser eu, sem ter medo que o vizinho vai poder falar, porque eu tô longe do meu bairro, então, não tem perigo. Eu posso ser eu, eu mesmo aqui, porque não vai ter perigo de descobrir, alguém falar, aquela coisa toda.

Para ele, a localização da escola é importante por estar longe dos olhares “inquisitórios”, de “vigilância” e controle da sexualidade dos jovens, efetivados pelas pessoas que formam a comunidade, na qual as pessoas que circulam no espaço externo à escola mantêm vínculos com maior intensidade e continuidade, possibilitando que os discursos incidam com uma rapidez maior e mais intensamente no espaço familiar. Para Elliot, a escola serve como um refúgio aos processos de violência que vivenciam com maior intensidade em outros espaços. Linn concorda com Elliot, mas declara que esse não foi o fator principal que o fez procurar a escola. Para ele e Ney, a importância maior se relaciona ao grau de aprovação da escola no ingresso de discentes nas universidades. Elliot, ao tempo que concorda com Linn e Ney, produz uma relação entre qualidade da educação, que a escola tem, juntamente com seu argumento de localização geográfica da instituição, para que possa vivenciar uma experiência mais livre, relativa a sua identidade sexual:

Elliot: Foi o que eu falei a questão da escola ser boa e ser distante da escola, vai, além de tu abranger, criar tua formação mental, tu vai tá distante do que te faz mal. Tipo eu, por exemplo, eu na minha casa, no lugar onde eu moro, eu não me sinto à vontade de ser quem eu sou. E tipo, eu não me sinto bem. E tando na escola é diferente. Eu tenho uma mente mais aberta, eu tenho

mais... questão de me expressar. Não que, “Ah, em casa eu vou me esconder por isso, aquela coisa toda...” mas, só que tipo, em casa eu sou mais fechado, não porque eu queira ser fechado. É automaticamente, cheguei, fechei. (...) que te impossibilita de em casa ser quem você é. Na escola, é a questão da aceitação, da educação que é boa e tal, aí facilita.

Para Santos (2009, p. 76), “o que parece, realmente, estar aflorando nessa jovem população é um maior conforto e disposição de comentar suas experiências não-heteronormativas quando se sentem confiantes quanto à sua recepção.” Assim, na experiência de Ennis, a localização geográfica, que produz uma distância em relação ao espaço físico da família, lhe dá garantia de maiores possibilidades de vivenciar a liberdade que, para ele, é tão importante, haja vista as relações conflituosas que têm no espaço familiar. Não é que na escola não se vivencie processos de violência, mas em comparação com o espaço doméstico, são em proporções menores.

Esse processo de significar a escola como um espaço de maior liberdade relativo a sujeitos LGBT's também é compartilhada pelo professor Leo, que em vários momentos declarou compartilhar do mesmo sentido construído pelos discentes. Um desses momentos, diz respeito a uma apresentação que fiz da pesquisa e do motivo de estar observando os discentes, quando, ao final, Leo declarou:

Aqui no Liceu acontece algo diferente de outros lugares, porque não percebemos e nem temos caso de violência, preconceito, contra LGBT's na escola. Ao menos, não percebemos. Talvez essa seja uma das contribuições da pesquisa do Weriquis, para nos mostrar isso. Mas aqui os estudantes se relacionam bem, pacificamente, harmoniosamente.

Essa fala, ou melhor, o sentido construído nela, foi propagado em diversas outras turmas, sempre enfatizando o suposto aspecto de “não violência” contra as diversidades sexuais na escola. No grupo focal, falando sobre a importância das discussões de gênero na escola, Elliot e Pablo declararam o grau de importância que percebem na educação como mecanismo de superação das desigualdades de gênero e índices de violência contra a população LGBT:

Elliot: Discutir é importante. Porque eu acredito que através do diálogo é que se pode entender, digamos que “Esse mundo”. E evitar certas... é... digamos que tragédias, porque através do diálogo eu posso me conhecer e, até mesmo, me colocar no lugar do outro. A questão do conhecimento mesmo. O conhecimento te leva longe. Eu acredito que tendo o conhecimento, através do diálogo é que vem o conhecimento. E seu eu tenho o conhecimento consequentemente não tem essas coisas que tem no meio, que é agressão, a exclusão, enfim, essas coisas.

Pablo: [...] quando fala na escola sobre isso, eu acho que é tipo, pra essas pessoas que ainda não aceitam poder ter mais a mente aberta pra isso, e

poder aceitar também a família que não tem a mente aberta pra isso poder aceitar também.

As afirmações de Elliot vão de encontro a uma visão que vê na escolarização um mecanismo de mudança social

[...] Se alguma coisa tem ficado cada vez mais claro nestes debates é que a educação não tem que ver propriamente com assuntos escolares convencionais, tais como currículo, níveis ou sistemas de prova. [...] a sua tese central (do livro Educação e Cultura) é que a cultura molda a mente, que ela nos apetrecha com os instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos, mas também as nossas reais concepções sobre nós próprios e sobre as nossas faculdades [...]. Mas isto ultrapassa o domínio da escola. A educação não ocorre apenas nas aulas [...] (VIEIRA, 2013, p. 112)

Nesse sentido, o discurso dos discentes, em relação a sua identidade sexual, demonstra uma expectativa de um processo de ensino e vivência do espaço escolar, que vá para além dos conteúdos programáticos ensinados, mas que, possibilite mecanismos para uma melhor construção de si, respeitando suas identidades e modos de se fazer cidadãos e cidadãs nos espaços que ocupam. Inclusive, destaca a educação escolar como caminho para pacificar as relações conflituosas que vivenciam no espaço doméstico. Indagados sobre como pode ser esse processo, eles dão pistas, que demonstram suas expectativas:

Pablo: Tipo, não sei, eu acho... Palestra, essas coisas, sobre tipo, essas coisas.. ah, não sei..

Elliot: Eu acredito que assim, tipo, que no hoje, a minha escola... que eu seja uma criança e a minha escola vai ter palestra, vai ter um ensino que mostre a realidade como ela é e tal. Vai me ensinar a ver o mundo de uma certa forma. Eu acredito que no futuro eu seja um adulto que tem uma mente formada. Então, isso talvez não aconteça porque na minha escola...

Pablo: Levando pessoas que, tipo assim, como é que eu posso falar? Que seja uma superação de vida, que mesmo sendo homossexual, tenha uma superação de vida, que seja formada, ou alguma coisa do tipo, que incentive a família a aceitar. Ah, tipo isso.

A expressão “que mesmo sendo” atua como um elemento de negação. Há uma associação entre homossexualidade e dificuldade de “se dar bem na vida”, ou seja, melhorar as condições materiais de sobrevivência, alcançar um status social mais elevado. Sobre os elementos que compõem essa significação da escola como um espaço de liberdade, ganha expressão as relações com seus pares discentes, tratada no item a seguir.

4.2.2 “Tem muito aluno lá que tem a mente aberta”

Conversando com Elliot e Linn, indago sobre a relação com as/os outras/os discentes. Dizem que na escola é “de boas”, mas nem todas/os têm coragem de “assumir sua sexualidade”, que existem “as gays e as incubadas”, que para Linn são aqueles que “usam uma máscara. Quando chegam na escola, colocam a máscara por medo do preconceito, pra se protegerem.” Para Elliot, ser “incubado” é ser um “gay fechado, que dá uma de machinho, bombado. Quando chega na escola a primeira coisa que faz é ajeitar a coluna, andando feito maval, malinha.”. São meninos que utilizam da masculinidade hegemônica para esconderem sua homossexualidade ou bissexualidade, ou seja, há uma tensão em “sair do armário”. Para isso, utilizam a masculinidade hegemônica como elemento de defesa frente à falta de reconhecimento das suas identidades. Para Elliot, essa ação é compreensível e aceitável, pois se eles têm esse tipo de prática é para se proteger da violência e estigma que sofrem, seja na família, seja na escola, seja em outros espaços de sociabilidade.

Entretanto, Linn apresenta um limite para ela, referente a quando os “gays incubados” incorporam a ordem hegemônica ao ponto de reproduzirem violências homofóbicas para se distinguirem do demais “afeminados”, disfarçando sua homossexualidade, a partir de uma autoafirmação da heterossexualidade masculina hegemônica. Mas, para Linn e Elliot, essa estratégia apresenta eficácia limitada, visto que, dentre os gays, é possível identificar quando o menino é ou não gay, que “[...] não precisa nem falar, olham e já sabem”, segundo Linn.

Alguns dos garotos relataram que, para fins de experiências afetivas, os “gays incubados” procuram os gays afeminados, mas tudo feito no sigilo, no espaço mais privado possível, e que o contato é feito via redes sociais. Eles dizem que em diversos momentos, alguns aceitam as propostas, por se tratarem de alguém por quem já tem certo desejo sexual construído. E que é justamente por meio da troca de olhares que o interesse é manifestado em diversos momentos, dentro ou ao redor da escola, quando estão chegando ou saindo, mas que não há contatos próximos na escola, pois os “incubados” precisam “esconder sua verdadeira sexualidade”, como relata Linn.

Marcando distinção em relação aos discentes heterossexuais na escola, Linn fala sobre um aluno da sua turma: “Eu gosto do Honório. É um hétero de boa, mente aberta”. Segundo Elliot e Linn, “hétero de boa”, seria aquele que “[...] se dá bem com

todas/os, sem discriminar. Que abraça, beija, troca carinho, mas nem por isso é tratado como gay na escola, com preconceito”, ou seja, um heterossexual masculino que incorpora afetividade na sua experiência. Entretanto, essa prática de respeito para com os gays na escola, demanda de Honório estratégias que desconstruam os efeitos que essa aproximação aos gays lhe causa, por meio de mecanismos que reforcem e reafirmem sua heterossexualidade e masculinidade.

Os discursos já mostraram que não há presença de violências físicas de tipo homofóbica nesse espaço, pelo menos não foi relatado por nenhum sujeito, pouco menos observado durante o período de estadia na escola. Entretanto, aparece uma série de outras violências e situações que constroem a percepção de legitimidade para a estigmatização de sujeitos LGBT's nesse espaço. Indaguei o porquê de Ney ter escrito a palavra “rejeição”, quando na oficina foi pedido que escrevessem sobre o que achavam das discussões de gênero na escola. Ele respondeu:

Ney: Por causa do preconceito, das demais pessoas. Tipo, os heterossexuais que tem lá, que oprimem as pessoas por causa da sua opção sexual. Tem um monte...

Pesquisador: Oprimem como assim?

Ney: Chacota. [...] Piadinha, xingamento, essas coisas...

Pesquisador: Já aconteceu contigo?

Ney: Já, mas assim, é normal...

Pesquisador: É normal isso?

Ney: Não, não. Tipo, porque a gente sabe que isso vai acontecer, só leva se quiser. Porque tipo, tu não vai é deixar de seguir tua vida por causa de uma pessoa. Tu vai seguir porque tu gosta. [...] Falei “normal” porque, digamos que todo lugar, sempre vai ter um que vão falar essas coisas. [...] Mesmo que não [fales], vão pensar, vão ... tipo, pra si mesmo.

Ennis : [...] porque isso a gente percebe em todo lugar, quando a gente chega algumas pessoas jogam piadas fica chamando o outro “ah, é viado!”, essas coisas (Silêncio)... ah, é isso que eu queria falar. [...] a maioria deles chegam até a matar esse pessoal que são LGBT.

Os discentes exemplificaram uma série de situações em que a homofobia está presente no espaço da escola. Muitas delas já naturalizadas, por serem práticas que se perpetuam historicamente e cobrem a maioria dos espaços sociais em que eles vivem. Por serem práticas repetidas e legitimadas pela sociedade, a partir do momento em que têm o aval da maioria das pessoas, mesmo que através do silenciamento quando tais práticas ocorrem, eles constroem uma percepção de que é normal vivenciar esses processos de discriminação.

Chama a atenção o discurso de Ennis, ao se referir como um sujeito que não pertence ao grupo de pessoas LGBT's, compreendido a partir do contexto vivenciado por ele, quando veio a ter sua primeira experiência homoafetiva a poucos meses

anteriores à realização da entrevista, sendo que antes disso, segundo ele, nunca houve um pensamento relativo à vivência de relacionamentos com outros homens. Nesse sentido, ganha importância do grupo de pares, sociabilidades para reconhecimento de si, das experiências, etc.

Iara comenta que há momentos em que sente um receio das outras alunas em se aproximarem dela. Um desses momentos é nas idas ao banheiro, antes e depois da aula de educação física, quando precisam trocar de roupas e, devido ao espaço do banheiro ser pequeno para o número de discentes, elas ficam nuas na frente umas das outras. Nessas situações, ao estar presente, percebe um desconforto por parte das outras meninas, que imaginam que ela está com interesses sexuais para com elas.

Iara relata sobre sua amizade com Maria, que trata ela “[...] muito bem. Ela, e outras amigas héteros, chegam a ajudar na hora da conquista dentro da escola”, quando conseguem informações para ela sobre algumas outras meninas pela qual ela sente alguma atração. Iara expressa outra consequência negativa do processo de visibilização de sua identidade sexual na escola, quando ela, ou qualquer menina lésbica, trocam qualquer tipo de manifestação afetiva com outra menina, na escola, já aparecem comentários afirmando um possível envolvimento amoroso e/ou sexual. Esses processos de controle, para ela, são os aspectos negativos de autoafirmar sua lesbianidade no espaço da escola. Percebe-se a sexualidade, ou as consequências de autodeclarar uma identidade sexual não hétero, interferindo na forma como esses jovens circulam no espaço, com quem podem circular e como o podem fazer.

Iara relata outro desses momentos, no que diz respeito a conversas no cotidiano dos grupos de sociabilidade, nas quais seu desconforto se dá quando está em grupo com as meninas e elas começam a falar de outros meninos e verbalizam: “A Iara não vale, porque ela gosta de menina.”, que, segundo ela, é algo sem fundamento, porque nada impede de ela achar outros meninos bonitos. Para ela, às vezes, é como se “Gay tem que falar com gay, não pode participar das conversas”.

Elliot comenta que os meninos héteros não se incomodam de eles usarem o banheiro juntos, mas que os próprios gays evitam. Linn enfatiza: “Os meninos são salientes. Eles atacam, ficam falando putaria, mostrando as partes, os héteros.” e faz sinal de aspas com os dedos antes de pronunciar héteros. Elliot diz que é comum os héteros subirem no sanitário para olharem nos boxes que os gays tomam banho. Isso fez com que eles passassem a tomar banho no banheiro feminino, coisa que logo foi proibida pela professora de educação física, porque algumas meninas foram

denunciar. Elliot comenta “Não sei por que essa besteira. Acho que elas têm medo da gente se interessar por elas, coisa que não vai acontecer.” Depois da proibição, eles passaram a esperar os meninos héteros banharem para só depois eles fazerem uso.

Ao efetivarem um processo de visibilidade e autoafirmação das suas identidades sexuais, os discentes passam por processos consequentes dessas tomadas de atitude. A fala de Elliot, Linn e Iara, comunga ao fazerem referência à privação do direito de utilizar determinados espaços do ambiente escolar, por conta dos processos de violências efetivadas pelos meninos e meninas homossexuais. Outro ponto destacado por eles diz respeito à relação que mantêm com os garotos heterossexuais, quando os tratam como objetos destinados à satisfação dos prazeres sexuais, reduzindo-os a sujeitos que têm como única dimensão de existência a sexualidade. Os discentes questionam a própria heterossexualidade dos colegas de escola, uma vez que, em outros processos, ofendem, rechaçam e discriminam a homossexualidade enquanto possibilidade de expressão da sexualidade, entretanto, procuram os gays afeminados para manterem relações afetivas sexuais, mesmo que às escondidas. Como estratégia de sobrevivência no espaço, frente à privação do direito de vivenciá-lo, é nos grupos de sociabilidade construído com as meninas que buscam solidariedade.

Iara fala que quando as meninas não sabem da sua sexualidade, que a impressão primeira que ela causa “É de ser hétero”, não há problema no uso do banheiro, só passa a ter após elas saberem da sua orientação. Indago sobre essa “impressão primeira de ser hétero”, o que seria e o que causaria essa impressão. Elliot responde. Diz que seriam aquela/es que não são Gay e lésbica “aparente”. Pergunto o que seria esse tipo e ela fala que são aquelas meninas que não são “bofinhas, machinhas. São aquelas meninas discretas, normais, patricinhas, que usam rosa.”, e que as “aparentes” são aquelas que “não têm frescura, andam sempre com meninos, são sérias.” Pergunto se elas/es imaginam o porquê de tal comportamento das meninas, e logo Elliot fala que é “uma forma de se proteger, evitar piadas, preconceitos.”, não interagir é a melhor forma de evitar passar por processo de preconceito. Nesse processo, assim como em outros já relatados, fazer uso do padrão de masculinidade ou feminilidade hegemônico é uma estratégia de resistência frente aos processos de violência, por receio de sofrerem violências em relação a sua sexualidade. Ou seja, incidem sobre elas/es processos disciplinares por meio da internalização da opressão, como fuga às violências extremas.

Pergunto sobre esse processo de “saída do armário” na escola. Lara fala “Muitas pessoas se afastaram de mim, falaram que era errado, que Deus não queria. Que a maioria são metidas com igreja”, que o preconceito já vem de casa, do berço, daquelas/es que têm pais preconceituosos e, com isso, as/os filhas/os agem “igual papagaio”, reproduzindo o que aprendem em casa. Linn fala que o mesmo se dá para os que aceitam, que respeitam, pois já trazem de casa, da educação familiar.

Linn fala sobre a troca de carinhos entre gays em público, dizendo que “Não se abraçam por medo. A maioria dos héteros aceita, outros tiram chacota, principalmente naquele corredor.”, e aponta para as salas das turmas de 1º ano como sendo as que ridicularizam as lésbicas e gays. Ao fazer essa distinção das turmas de 1º ano, que são as turmas com discentes recém-chegados à escola, que estão em processo de adaptação e construção de relações afetivas nos grupos e com pessoas, para Linn, as práticas de discriminação por parte desses sujeitos se dão porque eles ainda não aprenderam as regras de sociabilidade da escola, pela falta de criação de vínculos com as/os alunos LGBT’s, mas que, na medida em que os processos de interação vão ocorrendo, e com eles uma produção de vínculos, a partir do momento que se conhecem, os héteros desconstróem suas percepções negativas em torno deles, alunos homossexuais. Como exemplo desse processo, destaca sua turma, com a qual mantém uma relação de respeito e construção de vínculos afetivos.

Na pesquisa de Pereira (2014, p. 186), sobre a construção da masculinidade de homens, quando apresenta a experiência de homens homossexuais, destaca que um de seus sujeitos,

[...] revela a importância do coletivo na construção do bem-estar do sujeito, ao mesmo tempo que adquire condições de admitir a multiplicidade de manifestações da sensualidade e, até mesmo, da sexualidade sem a necessidade de negá-la.

Esse processo também é evidenciado pelos sujeitos LGBT’s no espaço escolar pesquisado, quando dão significativa importância à construção de grupo de pares, produção de vínculos de amizade, afetividade e vivência de processos de sociabilidade, na qual suas identidades sexuais são respeitadas ou sofrem menor incidência de violência. Dentre esses grupos, destacam a importância de se agruparem com sujeitos que também partilham dessas experiências dissidentes de gênero e sexualidade, como destaca os discursos dos sujeitos aqui referenciados, na

medida em que tais grupos servem como espaço de apoio, por meio de solidariedade e troca de experiência entre elas/es.

4.2.3 “Viado só se dá bem na vida se estudar e tiver cultura”

Outro grupo que ganhou evidência na experiência dos sujeitos foram as/os docentes. Elliot, relatando sobre a experiência de ter se travestido de mulher na festa junina da escola, falou: “O único que menosprezou foi o professor [...]. Disse que foi forte demais, que tinha famílias ali, crianças”. Os alunos disseram que era “recalque”, ou seja, o docente não lidava bem com o fato de alunos gays afeminados estarem sendo evidenciados positivamente por causa de suas performances femininas, e que não entendiam o porquê da atitude do docente, pois ele mesmo “é gay”, segundo os alunos. No discurso, destacam a importância da família, como um grupo de apoio importante nessa construção de si. Contrapõem essa percepção das famílias ao discurso de um docente, que segundo eles é gay, que não concordam em fazer “exposições” da sexualidade como a que foi feita nas danças, relacionando feminilidade masculina como “denunciando” a homossexualidade, que na concepção dos professores, a partir das falas dos alunos, deve ser “privada” e se ancora num discurso moral, da “família” e de “proteção das crianças”.

Mas pra ele, ele já diz que é uma coisa depravada, entendeu? Nós, no caso, a gente se reúne, a gente fica até tarde e tal, batendo boca, conversando, mas ali entre a gente. Pra ele, aquilo dali, já é uma coisa de depravação. Pra nós, não, é uma coisa entre amigos. (CAETANO, 18 anos.)

Entretanto, evidenciam que para os outros, qualquer forma de agrupamento de sujeitos LGBT's são significadas como pretensão de visibilizar seu desejo sexual. A sexualidade é superdimensionada pelos outros, como se essa dimensão ordenasse todas as outras. Logo, qualquer ação que demonstre feminilidade e dê margem para interpretá-la como sendo homossexual, é logo desqualificada.

Na oficina, realizada no espaço externo à escola, os alunos caracterizaram o que é ser depravado a partir do discurso dos docentes e, a partir dessa significação, construíram o sentido do que ser afeminado é para eles. Pergunto a eles o que significa ser “Depravado”, no sentido utilizado pelos docentes, como resposta, os discentes relataram que:

Pablo: Afeminado.

Linn: Ele acha que tipo assim...

Pablo: Por ser afeminado, é depravado.

Caetano: Na visão dele.

Linn: Na visão dele, é aquela, por exemplo...

Caetano: É um padrão de ser quietinho.

Linn: Que sai rebolando a bunda. Ele disse mesmo...

Caetano: Tipo, dizer assim, que gay afeminado, que as travesti que faz escândalo essas coisas...

Pesquisador: Escândalo como?

Um dos mecanismos de manutenção e reforço dos padrões hegemônicos que compõem a binaridade de gênero, a partir da produção da masculinidade, se utiliza da desqualificação da feminilidade masculina, realizadas no espaço da escola, utilizando o termo “depravado” para caracterizar as condutas dos gays afeminados ou qualquer outro que mantenha relações afetivas com eles.

Depravado, nas conversas cotidianas, foi relatado pelos discentes como um indivíduo que mantém relações sexuais com vários parceiros, “sem compromisso”, “livres”, ou seja, na qual os indivíduos envolvidos não mantêm laços de afetividade prolongados ou qualificados como “estáveis”, como um “namoro”, mais “bem visto” pela moral vigente. Passa a ser utilizado pelos docentes para desqualificar o que é ser afeminado. Entretanto, pelos discursos, podemos entender que depravação é qualquer tipo de manifestação que indique, ou possa expor, uma identidade sexual que não seja hétero. O termo serve como elemento indicador de como um gay deve se portar para ser minimamente “suportado”, que é viver relações dentro dos padrões heteronormativos de relações monogâmicas, discurso marcado por uma moralidade cristã, que impõe a pretensão de relações, segundo ela, “estáveis”, ou, pelo discurso de Caetano, “É um padrão de ser quietinho”, exigindo que os jovens se mantenham no “armário”, não publicizando sua identidade sexual, desejos e práticas, pouco menos usar da feminilidade para tal.

Conversando com Linn e Elliot, eles relatam acerca das suas relações com os profissionais da escola, no que diz respeito a sua sexualidade. Linn declara “Até porque tem funcionários aqui que são do babado”. Pergunto a ele se a orientação sexual desses profissionais interferia nas relações escolares e ele responde “Sendo gay, ele é do mundo. Entende”, demonstrando uma expectativa deles em ter um adulto de referência, que possa partilhar das experiências, com um olhar mais sensível aos processos subjetivos que vivenciam em torno da sexualidade. Alguém para compartilhar informações, processos de escuta e apoio.

Concomitante a esses discursos, houve extensos relatos acerca das relações conflituosas com docentes, por questões relacionadas à sexualidade e evidenciaram um perfil comum destes: os docentes homossexuais. Primeiro, há uma linha tênue em atribuir a esses docentes uma identidade homossexual ou gay, uma vez que, não tive acesso direto ao discurso deles. Entretanto, alguns tornaram público em algum momento a sua identidade, o que é compartilhado rapidamente no fluxo de informações vivenciado na escola. Outros, os discentes relatam que “descobriram” “stalkeando”¹² as redes sociais dos docentes, ou seja, por meio de longos processos de vigilância, investigação e busca por informações, uma imagem, uma “postagem”, que indique, dê pistas, sobre a sexualidade dos docentes. Há um intenso processo de busca por “verdades”, “certezas” acerca dos “Outros”, essa busca está centrada na sexualidade, demonstrando o quanto essa movimenta as relações nesse espaço, os ditos, os não-ditos e interditos do discurso. Essa busca é referenciada na fala de Linn, quando declara, sob gargalhadas, “Tem até foto dele lá montado de drag. Dele mesmo, a traveca.” O discurso de Linn, apresenta uma dimensão preconceituosa por meio do uso da identidade Trans, ao usá-la para desqualificar o profissional, rechaçando-o por questões externas ao espaço escolar, o que entra em contradição com seu discurso em momentos posteriores, ao questionar o porquê de ações efetivadas por eles fora do espaço escolar serem utilizadas pelos outros como instrumento de julgamento na escola.

Em relação a esses profissionais, Lara fala que muitas vezes o preconceito vem delas/es, muito mais que das/os próprios discentes, e deu um exemplo. Falou que quando algum docente a vê abraçada com outra menina, mesmo sendo amiga, colega ela percebe um receio, olham “torto”, com desconfiança, isso daquelas/es que sabem que ela é lésbica, mas que essas/es não têm coragem de expor verbalmente seus pensamentos.

Acerca das práticas docentes, os discentes relatam que na época das festas juninas do ano anterior, “O único que menosprezou foi um professor”, disse que no evento teve “putaria, baixaria, por ter meninos vestidos de mulher, que foi muito pesado, forte”, disse Elliot, mas que essa reclamação veio somente por parte dele. Afirmam que não entendem a postura do docente, uma vez que, na escola, “Todo mundo sabe” acerca da orientação sexual dele. Os alunos disseram que era

¹² Processo caracterizado pelos jovens como a busca por informações da vida privada da pessoa da qual se fala, realizada por meio das redes sociais.

“recalque” por parte do docente, por talvez ter esse desejo reprimido, de “se vestir de mulher” e não poder, e, por ver os discentes com a liberdade de fazer isso, “sente inveja”. São docentes que não concordam em fazer “exposições” da sexualidade desse tipo, relaciona feminilidade masculina como “denunciando” a homossexualidade, que na concepção dos professores, a partir das falas dos alunos, deve ser “privada”. Sobre sua relação com os docentes homossexuais, Linn e Pablo relatam:

Linn: Tem aqueles que falam também que, tem umas pessoas aqui que falam “Ela vai arrumar macho se estudasse e tivesse dinheiro”.

Pablo: Que macho é caro.

Linn: E ele é homossexual também. É uma coisa que, meu deus, eu fico me matando na minha cabeça. Como é que uma pessoa é homossexual e ofende uma pessoa que é da mesma classe, gente?

Pesquisador: o que é que tu acha que ele ofende?

Linn: Não sei. Acho que porque ele se acha superior. Ele acha que ele já é formado e que tem um grau de superioridade em cima dos outros. Acha que é melhor.

A construção do discurso docente, com finalidade de interdição da prática dos discentes, se constrói de duas formas. A primeira é significando a dimensão da afetividade na experiência homossexual, que é verbalizada de forma violenta para com os discentes, quando apontam para um processo de mercantilização do afeto como única possibilidade de vivência dos prazeres para homossexuais. O capital econômico será, na visão dos docentes, a única forma de um homossexual conseguir estabelecer uma relação de afeto, amorosa e relativamente estável com um parceiro, por meio de relações como namoro, união estável, casamento, etc.

A outra dimensão acionada no discurso diz respeito ao encontro entre homossexualidade, formação profissional e do status social adquirido por meio dessa. Na pesquisa de Pereira, acerca da experiência de um homossexual que ascendeu socialmente, por meio do campo profissional, ela afirma que “[...] a aquisição de sucesso material, parece que fez um homem (patriarca) deixar de lado seus pruridos em relação à homossexualidade” (PEREIRA, 2014, p. 188). Esse discurso é acionado pelos docentes no espaço escolar como sendo a possibilidade para que os discentes possam se livrar do estigma social por serem homossexuais. Assim, para os docentes, a educação deve ser a porta para conquistas profissionais, que terão impacto nas representações que os outros terão acerca da sexualidade dos jovens, por meio de um status social construído por meio da posse de bens materiais.

Caetano e Pablo, ao serem indagados sobre esse estatuto de superioridade da posição social dos docentes, afirmam que os docentes se acham superiores porque “[...] já é bem sucedido na vida”, fala que é compartilhada por Pablo. Assim, na percepção dos discentes, os docentes significam sua experiência como superior, por acharem que ultrapassaram o “muro” da invisibilidade e preconceito por meio do status social. Entretanto, Linn aponta outra dimensão que considera importante para que os docentes homossexuais reprimam suas práticas e discursos:

Linn: Mas também não é só isso não. Tem a questão também do deprimado, da deprimada.

[...]

Linn: Esse professor insiste nesse tema deprimado. Se a pessoa, por exemplo, eu, afeminado, pra ele eu acho que o fato da pessoa ser afeminada já é... a questão de ser deprimado. Ele já tem discurso de ódio na sala

[...]

Linn: [...] Eu acho inadmissível. O Liceu Piauiense é uma escola que tem a mente aberta desde a gestão, até o alunado. Tem muito aluno lá no Liceu que tem a mente aberta. Pelo fato de não ser homossexual, mas ter a mente aberta. Mas tem professor no Liceu Piauiense que são homossexuais, mas tem preconceito. É uma coisa que, meu deus do céu, eu fico besta.

Linn apresenta na sua fala toda a decepção em ter docentes que são homossexuais, compartilham de experiências conflituosas, aflições, medos, com proximidade, mas são eles os que mais incidem violência sobre os discentes LGBT's na própria escola, cobrando deles que se enquadrem nos padrões de masculinidade hegemônicos para disfarçar, manter no privado, no sigilo a sua identidade sexual, e utilizando de recursos repressores, sob qualquer conduta que possa dar indícios da homossexualidade dos discentes.

Há um conflito geracional nessa relação, no que diz respeito ao tempo social vivenciado pelos docentes, que são de uma geração anterior aos discentes, marcada por uma maior invisibilidade, quando a clandestinidade e o “armário” serviam como alternativas mais eficazes e instrumentos necessários para a sobrevivência dos sujeitos LGBT's. Os discentes da pesquisa se constituem enquanto sujeitos num tempo em que há maior possibilidade de visibilidade positiva, em relação a décadas anteriores, das identidades dissidentes de gênero e sexualidade, sendo conquistada por meio da luta dos movimentos sociais, difundida por meio da mídia, nas redes sociais e tecnologias. Não é que hoje não existam violências, haja vista a experiência dos discentes já apresentada até aqui, entretanto, hoje existe uma maior quantidade

de espaços e momentos nos quais essas identidades dissidentes podem ser visibilizadas.

Enfatizo a ideia apresentada por eles e pergunto se uma formação educacional seria importante nesse processo de construção de um reconhecimento social. Eles respondem:

Pablo: É... Que nem toda pessoa acha que é isso. Que homossexual pode crescer na vida...

Linn: Mas eu acho engraçado que quando vai pro tema homossexual é uma coisa incrível, que homossexual só é bem, quando ele se dá bem na vida. Quando aqueles que não têm oportunidade de emprego, como muitos travestis (Balança a cabeça em sinal de negação), "muitas travestis" são totalmente excluídas.

Os discentes contestam a própria ideia se sucesso através da carreira profissional, como condição para que sujeitos LGBT's possam conquistar condições materiais e simbólicas para terem uma boa qualidade de vida. Assim, viver uma sexualidade dissidente da norma, é um elemento que dificulta a realização de metas, planos e sonhos dos indivíduos. A formação, ao nível de ensino superior, é uma condição ou caminho para superação desses desafios, do estigma e preconceito, para o reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeito de direitos. Sobre isso, Linn e Elliot se estendem nas observações e apresentam sua percepção:

Linn: [...] tem um professor que fala, ele é homossexual, e fala que tipo "Viado só se dá bem na vida se estudar e tiver cultura". Eu acho uma coisa totalmente errada. Se hétero não estuda ele é considerado normal, porque um homossexual não é considerado normal porque não estuda? É uma coisa que eu sempre fico me debatendo toda vez que falam isso, o homossexual é obrigado a se formar pra se dar bem na vida.

Elliot: É aquela coisa que muitos falam, até mesmo ... a maneira de tu te dar bem, mostrar que tu é capaz, é estudando, tendo dinheiro, uma boa profissão. Que através disso tu vai mostrar que é capaz. Ou seja, é aquela coisa, a opinião... é o preconceito disfarçado de opinião. Porque tipo, ah, se eu não for bem sucedido quer dizer que eu não sou capaz, não sou igual aos outros. É aquela coisa, tu tem que mostrar pra eles que é capaz, trabalhando, tendo uma boa condição, tendo padrão tal, tal, tal pra mostrar que é capaz, porque tem que ser isso e tal. É aquela coisa, preconceito disfarçado de opinião.

Em suas falas, eles contestam a ideia de que a dignidade humana, para sujeitos LGBT's, só pode ser alcançada através do progresso profissional, essa associação entre homossexualidade e carreira profissional, como garantia para conseguir respeitabilidade e reconhecimento social. Percebe-se a classe social como elemento de distinção, condição para se tornar respeitado, alcançado por meio da educação superior. Assim como para Elliot, para quem tais discursos não deixam de ser

manifestações de preconceito, Junqueira (2009, p. 26), entende que essas expectativas e exigências, situam-se num contexto em que

Tal como ocorre com outras “minorias”, esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a a apresentar “algo a mais” para, quem sabe, “ser tratado/a como igual”. [...] Afinal, inseridos/as em um cenário de stress, intimidação, assédio, não acolhimento e desqualificação permanentes, adolescentes e jovens estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média.

Esse discurso, de conquista para conseguir respeito, olhares para além do estigma em relação as suas sexualidades, que servem como elementos de “compensação”, diante da “falta”, ou “elemento de inferioridade”, como é pensado pelos outros, em relação as identidades dissidentes de gênero e sexualidade, tem uma relação forte com a família. A própria caracterização da escola, como diferente, “mais liberta”, se constrói a partir dos processos vivenciados pelos discentes no espaço da família. O próximo item tratará dessa relação.

Para além das/os docentes, existem outras/os profissionais que compõem a equipe administrativa da escola e que, segundo as/os discentes, têm identidade sexual não-hétero e, por ocuparem cargos de maior poder e prestígio dentro da hierarquia escolar, elas/es “[...] não opinam muito”, e quando fazem, em boa parte das vezes é de forma indireta, através de uma/um outra/o profissional, para não lidarem com a questão da homossexualidade mais diretamente. Linn afirma que, para ele, essas posturas têm a ver com “[...] a questão da moral da escola, por ser uma escola tradicional. Por ser uma escola tradicional, por esse fato”. Para os discentes, essa conduta tem a ver com o cargo ocupado pela/o profissional, que lhe dá maior preocupação em “conservar” uma imagem da escola, imagem essa relativa ao modelo tradicional de educação, de sociedade, de valores, que não considera a possibilidade de existência das dissidências de gênero e sexualidade. Assim, caso a escola seja associada à homossexualidade, pode produzir uma imagem ruim para a mesma.

Observa-se uma contradição nas situações apresentadas pelos discentes, uma vez que, a mesma sociedade que cobra dos homossexuais uma condição de sujeitos “bem sucedidos”, através da educação em nível de graduação, para que possam ter acesso ao respeito, por meio do status social, é a mesma sociedade que, quando esses sujeitos assumem alguns postos de nível hierárquico mais elevado, a sexualidade deve ser escondida, colocada no espaço privado, no armário.

Essa cobrança, feita por meio da necessidade da educação, para minimizar os estigmas entorno da sexualidade dissidente, é relatada pelas/os discentes em diversos momentos da observação. Entretanto, para eles, há uma contradição na própria exigência feita pelos docentes, uma vez que, enquanto pessoas de um “maior grau de instrução”, serem reprodutoras/es de discriminações e violências contra eles. Na oficina, eles relataram:

Pablo: Foi como o pessoal falando no começo, que tem muito professor no Liceu que é muito, que apesar de ser homossexual, tem preconceito com os alunos, apesar de ser formado e tudo mais...

Linn: E ter instrução. Porque é o que eles mais cobram dos homossexuais instrução e cultura.

Pablo: E ser estudado.

Linn: E ser estudado. No caso, instrução no sentido de estudar. E, eles pecam nessa área, por serem formados, por serem umas pessoas já bem sucedidas e terem essa opinião.

Indaguei a eles sobre esse processo de expectativas entorno dessas/es docentes homossexuais. Eles deveriam lhes ajudar, auxiliar na vivência da sexualidade no espaço da escola? Que posturas deveriam adotar em relação a isso e na forma de tratarem e perceberem os discentes? Sobre essas questões, Linn, reforçado por Ney, afirmou que “Eles poderiam ficar na deles”. Indaguei se essa seria a melhor saída para a minimização dos conflitos. Linn respondeu:

Linn: Ficar na deles, não falar nada. Porque tipo, eles são profissionais, certo? A gente é aluno, a gente tá lá pra assistir aula e não pra tá expondo sua vida. Eles tão lá só pra aplicar o assunto, o conteúdo que eles têm que aplicar e pronto. Não tem nada, nenhuma introzação, mais que isso, isso se chama ética.

Pablo: E, também, tipo, tem muita coisa que acontece fora da escola que querem levar pra dentro da escola, querem discutir dentro da escola. Tipo, algo que aconteceu na praça do Liceu, que a gente teja fazendo lá, eles querem levar pra dentro da escola, sendo que se acontecer algo fora eles vão dizer que foi fora da escola, que não tem nada a ver.

Linn: A partir do momento em que você tá do portão pra fora da escola, a escola não tem mais responsabilidade pelo aluno e não tem porque tá falando desse aluno, o que ele faz lá fora, isso já diz respeito aos pais.

Uma vez que os docentes não contribuem de forma positiva para a desconstrução das violências relativas à sexualidade deles, por meio de ações e discursos que ajudem a lidar com os conflitos referentes aos estigmas, que desqualificam e inferiorizam a experiência de sujeitos LGBT's, mas ao contrário, contribuem na incidência dos casos de violência, os discentes preferem que a relação professor e aluno se dê na forma do modelo tradicional de ensino, verticalmente, sem

trocas subjetivas e criação de vínculos, nas condições dadas, preferem um ensino em que não sejam percebidos enquanto sujeitos históricos e sociais, mas somente enquanto indivíduos que estão ali para cumprir um dever, um trabalho.

Sobre essa interação entre espaço externo à escola e a forma como esse impacta nas relações vivenciadas internamente, perguntei-lhes sobre sua percepção das motivações para as/os docentes trazerem para discussão essas vivências externas. Caetano responde que se dá pela “fama”, que eles têm na escola, ou seja, a forma como eles, “as gays”, “as depravadas”, são percebidos na escola. Assim, há uma vigilância entorno de suas práticas, mesmo que externas ao espaço escolar, uma vez que, ao serem qualificados por meio de sentidos pejorativos e ridicularizadores, essa representação sobre eles pode incidir na forma como a sociedade percebe a escola, na “imagem” da instituição, que fica “mal falada” se associada à homossexualidade. Sobre esse processo, Louro (2010) afirma que ao fazer parte de uma determinada instituição de ensino, a/o estudante carrega consigo a identidade construída para a escola, por tanto é coagido a contribuir na manutenção da percepção dos outros acerca dessa imagem.

Longe de serem processos de violência somente praticados pelos docentes, os discentes relataram outros casos em que docentes heterossexuais agiram com violências contra alunas/os LGBT’s. Exemplificaram com o caso de Cris:

Elliot: O professor chegou e oprimiu um aluno em sala de aula. [...] tinha um aluno que era assumido e tal, o Cris. [...] Ele era assumido, toda a escola assumido. Só que aos poucos ele foi se assumindo mais, foi se soltando mais, se expressando mais, até que um dia ele chegou a usar batom. E, nesse dia, [...] ele usou um batom na sala. O professor parou a aula, ele começou só olhando, encarando e tal. Ficava olhando parado e voltava. Até que ele parou a aula formalmente e começou a falar “Tu acha isso bonito? Tu acha que teus pais vão gostar disso? Tu acha isso bonito pra um homem fazer? Tu acha que homem usa batom?” e começou a atacar ele. E, depois disso, deu maior confusão, chamaram a mãe dele na escola, no caso. E a mãe dele discutiu com ele, e aquela coisa toda e aí depois disso ele ficou super pra baixo e foi mudando aos poucos. Aí entrou na igreja e depois pronto. Agora, ele diz que não é mais gay, não sei nem o que ele é, ele fala que não é gay, que nunca foi. Ele, digamos que, popularmente, voltou para o armário. Ele se fechou. Ele é outra pessoa, depois disso. [...] Até então, a mãe dele não sabia.

O discurso docente utiliza como alibi, para discriminar o discente, a normatização dos corpos dentro dos padrões hegemônicos do sistema binário de gênero. Esse processo teve consequências extensas na subjetividade do sujeito vítima, na medida em que acionou outros agentes, no caso a mãe, representando a família, interferindo no processo de visibilidade da sua orientação sexual no espaço

familiar, expondo, de forma abusiva, um processo que é conflitante na experiência de tantos sujeitos LGBT's que têm um tempo próprio de preparo, de expectativas, de percepção, que é autoreconhecer para os membros familiares a sua identidade sexual, visto que, há tantos exemplos de violência nesse espaço, o docente, por meio da sua ação, poderia ter desencadeado processos que privariam o aluno do direito à própria vida ou uma expulsão do espaço doméstico. A cobrança entorno de um ideal de masculinidade aos discentes homossexuais é expressa por Caetano, quando indagado sobre a relação entre feminilidade e os processos de violência:

Caetano: É o que eu te falei. Porque tipo, a questão dele, do Cris, a questão do Linn também, é os que mais demonstro ser feliz, entendeu? E por esse lado o professor chegou nele, entendeu? Como ele também chegou na minha sala, falando a mesma coisa também, perguntando a mesma coisa, só que foi de uma forma diferente. Ele perguntou pra mim se eu também, se eu também gostava de mulher, eu disse que porque que ele tava perguntando isso. Aí ele "Não, porque eu nunca te vi com nenhuma menina aqui, num sei o que. Tu é mais na tua, tu é mais com menino, num sei o que." Eu disse que pegava os dois, e que se eu pegava mulher ou não, não cabia a ele. Eu só falei isso.

Pergunto como eles percebem a forma como os docentes os veem, e respondem:

Linn: a gente não faz pra chamar atenção. A gente faz pra não chamar atenção assim do público em geral...

Caetano: da gente mesmo. Pra brincar entre a gente.

Linn: aí eu acho que ele acha que a gente quer chamar atenção do mundo. E não é. A gente é assim, a gente é desse jeito.

Outros processos de violência foram evidenciados pelos discentes. Um deles diz respeito à atuação dos discentes no projeto Curta Liceu. Numa das observações, ao sair da sala do 2º E, turma de Caetano e Ennis, responsáveis por tratarem da temática "Violência contra LGBT's", o professor Leo comenta sobre a preocupação dos alunos gays em desenvolver a temática que ficaram responsáveis, pois as/os outras/os docentes poderiam pensar que estão "apelando, se autopromovendo ou vitimizando, desqualificação moral, exageros, como, por exemplo, beijo entre meninos, etc.". Ele demonstrou uma preocupação de que a produção do filme da turma pudesse ter uma dinâmica mais crítica, sem falar somente em alunos "vestidos de mulher". Segundo ele, orientou aos alunos sobre a oportunidade de falarem enquanto sujeito de direitos na escola e exporem suas vivências enquanto LGBT's naquele espaço. Disse estar preocupado com a forma como esses boatos poderiam

interferir na subjetividade dos alunos gays, que poderia ser um elemento desmotivador, mas que ele, constantemente, estava reforçando a necessidade de inovarem na forma como trabalhar o tema, em fazer uma boa produção, para mostrarem aos demais a urgência em trabalhar a temática. Ele próprio questionou-se sobre a atuação destas/es profissionais, por interferirem de forma negativa ou fazerem “vista grossa” para um problema que é a homofobia, ou mesmo a inclusão destas/es alunas/os na escola. “Aqui dentro, nós somos educadores. Proselitismo a gente faz na igreja que frequenta. Aqui é um trabalho público, servidor do estado.”

Quanto aos discentes, ao sair da sala, encontro no pátio da escola Elliot, que diz estar preocupado, pois estão surgindo boatos na escola de que docentes estão afirmando que o trabalho da turma será de “vitimismo”, “apelativo”, por falar sobre LGBTfobia¹³, por ter gays assumidos na turma e eles estarem coordenando o trabalho. “Estão dizendo que vai ter muita viadisse”, disse Elliot. Pergunto o que seria “viadisse”, ele diz ser muito glitter, purpurina, coisas relacionadas ao feminino, mas feitas por homens. Quem pode falar sobre dissidências de gênero e sexualidade na escola? Sobre LGBTfobia?

Há tentativas de deslegitimação do trabalho dos discentes, por conta do tema e por serem os discentes homossexuais afeminados que estavam à frente da produção na sua turma. Está presente a relação entre heteronormatividade e binarismo de gênero, uma vez que, a crítica docente diz respeito à possibilidade de ser tratado no filme homens performando feminilidade, esses discursos atuam como estratégias de disciplinamento e controle do discurso, por meio do abuso de poder, desqualificando o trabalho dos discentes por serem LGBT's.

A estratégia para amenizar as críticas é evidenciar que há heterossexuais envolvidos no projeto, esses, por sua vez, atuam como “fiscais”, evitando que os discentes homossexuais pudessem retratar, o que para os docentes em questão, são situações de “vitimismo”, “fantasia”, “potencialização das situações”, como foi relatado por Elliot. Percebe-se que qualquer tentativa de discussão da temática é controlada por meio de discursos que se opõem, desqualificando práticas, discursos, trabalhos, modo de se apresentar ao mundo, por parte dos discentes, quando esses atos possam visibilizar publicamente sua orientação sexual.

¹³ Termo utilizado pelo sujeito.

No discurso de Leo, há uma preocupação em contribuir na construção de um espaço que problematize a experiência dos discentes e o problema da homofobia, para além de tentativas que, ao invés de contribuir na problematização da violência, contribua para a ridicularização da homossexualidade. Entretanto, o próprio docente cobra um modelo que se opõe à representação dos gays afeminados, reforçando o modelo binário e hegemônico de gênero, qualificando a discussão como “séria” e “científica”, ou seja, se refere a não apresentar feminilidade na corporeidade dos sujeitos.

Na sala do 2º F, sala de Linn, professor Leo se direciona a um aluno “assumido” gay na escola e pergunta: “Tu gosta de ser visto mais por menino ou menina?”. O aluno responde: “Menino, porque é mais bonito e gostoso.”. A turma começa a dizer ao docente que ele é “passarinho e sanguessuga”, por causa de algumas marcas que estavam em seu pescoço. O professor fala: “Eita, que as meninas fizeram estrago aí.” Ele fala incisivamente: “É menino, professor”. Esse é um exemplo de processos efetivados por docentes, que coloca em discussão a sexualidade dos discentes.

Na cena descrita, percebemos a forma como outros discentes sobre o aluno e autoafirmação dele diante das provocações realizadas. Percebe-se um processo pedagógico de construção da masculinidade e heterossexualidade. Assim, é cobrado dos meninos que se manifestem, que demonstrem; caso não façam isso, serão questionados sobre uma não heterossexualidade. Todos esses discursos fazem parte do processo de construção da masculinidade, essa afirmação e demonstração. É interdito aos discentes cruzar as fronteiras do gênero hegemônico.

Elliot fala sobre uma ex-funcionária que, segundo ele, era recriminada por ser masculinizada. Sobre os motivos de tal recriminação diz “Ah, eles pensam assim: se ela é daquele grupinho, então vai dar mais visibilidade por andar com eles.” Recai sobre o adulto LGBT, por ser um profissional da escola, um controle sobre suas práticas. Se tocam em assuntos referentes a LGBT’s, são acusados de estarem utilizando de seu posto para autopromoverem a homossexualidade ou fazerem “vitimismo”.

Em contraponto, está a postura de professores como Leo que, assumindo uma identidade hétero, recebe sanções por meio de outros meios. O que demonstra que a preocupação maior é de conservação e produção da heterossexualidade como norma e das dissidências sexuais como anormalidades, inferiores e sem possibilidade de existência pública. Fica evidente que dialogar sobre dissidências de gênero e

sexualidade no espaço da escola é interdito de diversas formas, acionando uma série de elementos.

Uma das saídas para esses conflitos é apresentada por Couto Junior (2016, p. 261), quando afirma que “a forma cristalizada de conceber os gêneros nos espaços educacionais requer um trabalho dialógico com as professoras com o objetivo de perceber que os comportamentos sociais esperados de meninos e meninas são construções sociais”, a partir do investimento na formação docente acerca dessas questões. Contudo, os discentes apresentaram relações respeitáveis, estabelecidas com docentes, que tentam minimamente entender as vivências dos discentes, enquanto jovens LGBT's. Caetano afirma uma distinção da experiência dele em relação a dos colegas, no que diz respeito à relação com o esporte:

Caetano: Eu já sou diferente. Eu já tive um caso, quando eu era menor, eu gostava muito de jogar futebol. Tão tal que eu entrei numa escolinha de futebol de salão e fazia futsal. Só que esse professor, meu professor de coisa, que eu acho que se eu encontrar ele hoje, eu ainda dou na cara dele, ele foi muito homofóbico comigo, muito homofóbico mesmo. E teve um dia que eu queria muito participar de um campeonato junto com um time meu e todo mundo gostava de mim, entendeu? Todo mundo sabia que eu era homossexual, todo mundo sabia que eu era gay. Me chamava até de... como era? A viadinha zagueira, me chamavam de a viadinha zagueira, porque, no caso, eu era zagueiro (todos riem) porque no caso, eu sempre gostava de ficar ali por trás, mas me chamavam de a viadinha zagueira. Por me chamarem de a viadinha zagueira, meu professor ele já não gostava. Ele já não gostava primeiro, por eu ter uma opção sexual, segundo por ter um gay no time, terceiro porque ele não queria me levar. Aí teve um dia antes, ele, pra falar a relação, pra fazer na caderneta de quem ia pro jogo, de quem ia pro campeonato, e eu queria muito ir. Tão tal que ele falou muitas coisas lá pra mim e eu sai chorando, mas antes de eu sair chorando, ele pegou e disse pra mim fazer uma escolha. Se eu quisesse jogar bola, que eu aprendesse primeiro a ser homem. E eu achei que, assim, não por eu ser gay que eu não posso jogar bola, entendeu? mas aquilo ali me doeu. Eu sou gay, e ele disse que por eu ser gay eu não podia jogar bola, entendeu?

Segundo Louro (2010), as experiências escolares que mais marcam são aquelas relacionadas ao gênero e à sexualidade. Nessas, os docentes atuam como sujeito de referência na experiência. No relato acima, há um processo de internalização do discurso abusivo, atenuando-o e naturalizando, para pacificar as relações com os outros. Quando enuncia “por ter uma opção sexual”, constrói um significado a sua experiência, como se somente quem é não-heterossexual tivesse uma “opção sexual ou “orientação”, o que coloca a identidade hétero como a norma, autoevidente. A opção só existe quando vai de desencontro à normatividade.

O futebol é um espaço que foi se construindo historicamente como masculino e, mesmo que existam as experiências femininas no esporte, foram e são invisibilizadas. Assim, num contexto em que é nocivo um homem ter performances femininas, por denunciar uma homossexualidade, um gay não é bem visto nesse espaço, pois não porta os atributos da masculinidade. A fala “aprendesse primeiro a ser homem” demarca uma intencionalidade de normativizar o corpo do sujeito, para que este ocupe uma posição dentro da ordem de gênero vigente. Mas também denuncia a não naturalidade da masculinidade, mas a coloca como algo que se adquire por meio de aprendizagem e disciplinamento, ou seja, como algo que se constrói, produz, aprende e não algo que se é.

Caetano, durante seus relatos, dá destaque a processos de sofrimento como um componente forte na sua experiência. Na produção da norma, as coerções vêm de muitas direções, no caso dele, ocorre através da interdição a espaços e práticas. Pergunto a ele sobre sua masculinidade “E, por ser gay, tu não é homem?”, ele responde:

Caetano: Não, ao ver dele eu não era homem pra jogar futebol o suficiente, entendeu? Eu não era o homem o suficiente pra tá no campeonato, dentro do jogo, entendeu? E eu queria muito, entendeu? Porque todos nós ali eram muito amigo, a gente eram muitos amigos. Tão tal que eu tive que sair de perto, eu tive que sair da escolinha, eu tive que fazer acompanhamento, porque eu fiquei meio que depressivo por conta dele e hoje eu tenho ódio dele, eu fiquei meio que depressivo por conta dele e ele disse pra mim, que se eu quisesse jogar bola, que eu primeiro aprendesse a virar homem, virasse homem pra aprender a jogar bola.

O uso do termo “suficiente” indica que há um perfil completo do que é ser homem e, ao longo de seus processos de vida, os sujeitos vão incorporando esses atributos, até que completem esse processo de construção da masculinidade. Essa ideia vai em desencontro à própria concepção binária do gênero, expondo que existem graduações ou múltiplas formas de se constituir homem, embora haja a que é hegemônica. Caetano localiza as frustrações e decepções, as dores emocionais em pessoas específicas, individualizando os processos vivenciados. Para se integrar ao grupo de pares geracional, aceitou as ofensas, as terminologias que remetem a uma inferiorização ou desqualificação da homossexualidade, que por si mesma afirmam o seu lugar de “outra”. Essas ofensas são construídas num processo de normatização da linguagem, utilizada para produzir o lugar social do “Outro”, nesse caso, Caetano, enquanto “menos homem” que os demais. Indago a Caetano “O que tu acha que é

esse homem na cabeça dele? Como tem que ser esse homem?”. Ele e os demais membros do grupo caracterizam esse ideal de masculinidade:

Caetano: O homem é aquele que pega mulher, que sai pra noitada.

Pablo: Que não rebola.

Caetano: Que não rebola, que não passa maquiagem na cara.

Elliot: Que não chora.

Caetano: Que não é mufino, que não tem trejeito, é isso.

Pablo: Mufino kkkkk que não é a viadinha zagueira.

As/os jovens, nas observações e na oficina, relataram com maior intensidade, acerca das experiências envolvendo as/os professoras/es que incidem processos de violência contra eles, na forma de discriminação e preconceito relacionado a sua identidade sexual, dando enfoque as/os docentes homossexuais. Na oficina, foi indagado a eles sobre suas relações com outras/os docentes, ao que responderam:

Ney: Os outros professores... os outros professores fora esses [gays], tipo, eles falam com a gente mas não, num querem oprimir a gente, entende? Eles conversam, são super de boa.

Ennis: Eles sabem da nossa outra opção, mas fala assim normal.

Ney: Eles têm a mente mais desenvolvida.

Para Ney, à medida que as/os docentes optam pelo silenciamento, não verbalizem, a partir de opiniões, ou mesmo questionamentos acerca da sexualidade deles, já apresentam práticas mais cordiais, com as quais podem conviver. Entretanto, ao terem essas atitudes, não implica que sejam mais ou menos preconceituosas/os que os outros, podem apenas guardar para si, ou deixar para demonstrar a forma como percebem as dissidências de gênero e sexualidade em outros espaços, nos grupos de sociabilidade próprios deles. De acordo com Araújo (2014, p. 7-8), esse tipo de postura “neutra” não deixa de ter implicações:

Porque, nesse sentido, calar-se está longe de uma postura de neutralidade e significa cumplicidade com o preconceito, conseqüente da ignorância sobre o assunto. Calar-se é também contribuir com as estatísticas de exclusões e mortes oriundas do processo social da homofobia.

No entendimento dos discentes, atribuem a essas/es docentes um grau mais elevado de “desenvolvimento” que, para eles, refere-se a forma como o sujeito consegue manter relações respeitáveis com grupos subalternizados socialmente. Para Linn, esse não emitir opinião e tratamento pacífico está em coerência ao que ele pensa como deve se portar um profissional da educação, diante da diversidade identitária presente no espaço escolar, quando diz “[Elas/es] Não tem aquela coisa

de... de... é como eu disse “a ética”. Eles não têm porque tá entrando na nossa vida, eles tão ali pra ... [fazer o trabalho delas/es]”. Como melhor exemplo desse perfil de profissional mais “desenvolvido”, apresentam uma professora, que é evangélica de igreja protestante, mas que, segundo eles, apresenta uma postura diferente em relação a orientação sexual deles:

Ney: Tem uma professora que ela é evangélica, que muita gente pensa que ela é homofóbica.

(Linn Consente com Ney, afirmando que ela “aceita.”)

Ney: Ela tipo, ela aceita. Ela aceita. Não, ela não aceita. Me corrigindo, ela respeita, é diferente. Por causa da religião dela, ela tipo, ela não quer se envolver muito. A gente conversa, mas tipo, ela sai.

Pablo: É tipo, como ele tava falando...

A prática docente não é algo neutro e deslocado da realidade social, cultural e política na qual está inserido. Nesse sentido, para Araújo (2014), as posturas docentes na escola, a forma como se constituem enquanto sujeito e suas ações discursivas “[...] fazem parte do lugar de fala de cada profissional da educação. Nesse sentido, o/a professor/a vai estar sempre levando suas crenças e sua subjetividade agregados aos seus saberes para a sala de aula.” (Araújo, 2014, p. 5).

Assim, a surpresa dos discentes perante a postura da docente, dá-se por ela ir em contraposição às práticas que outras pessoas que professam o mesmo culto religioso dela têm perante questões relativas às sexualidades dissidentes. Uma vez que, no Brasil, são esses grupos que resistem à inclusão das discussões de gênero e sexualidade nas escolas. Linn classifica a postura da docente como respeitável, e que ela mesma os questiona sobre sua vivência enquanto homossexuais e/ou gays. Pergunto que tipo de questionamentos são esses, eles respondem:

Pablo: Se a família aceita.

Caetano: É tipo aqui, o que a gente passa em casa, como é o processo de descobrimento, como é isso, como é aquilo. Ela meio que quer saber o que se passa.

Linn: É, exatamente. E ela trata todos os alunos iguais.

Caetano: É tipo uma curiosidade dela, entendeu? Não é... lógico, ela tem a visão dela por causa da igreja dela, que homem com mulher, mulher fica com homem.

Elliot: Só que eu nunca vi ela, tipo “esse é o caminho certo.”

Todos concordam.

Caetano: Ela super respeita.

A professora consegue manter um distanciamento, quando trata diretamente com eles, em relação ao seu conhecimento religioso, crenças e fé, e sua prática profissional, no que diz respeito à forma como lida com os discentes e formas de viver

que vão em desencontro com o que sua religião afirma. O processo de questionamento, descrito pelos discentes, de aproximação e busca por entendimento das vivências dos garotos, é percebido por eles como uma forma de contribuir em melhorar as situações do cotidiano, atenuar os dramas e dores que experienciam por conta da sua sexualidade. Sobre isso, Elliot destaca:

Elliot: No meu caso [...] ela já chegou pra mim e perguntando... porque a gente já conversou várias vezes. Em uma das vezes, ela chegou a perguntar se eu tinha me assumido pros meus pais. Eu falei que não. Na outra conversa ela já chegou e perguntou “Já se assumiu, já? Tipo, tenta conversar com teus pais, vai aos poucos, pra ver se o que vai dar. Talvez seja melhor pra ti.” Ela meio que tenta abrir os meus olhos, mostrar um pouco pra mim, pra ficar... digamos que melhor, entendeu? Não é que ela tenta pregar assim uma coisa da opinião dela, ela conversa de boa

Na experiência deles, é avaliado como positivo uma/um docente que apresenta esse tipo de conduta, mostrando preocupação com o bem-estar deles, quando diz respeito aos processos de dor que possam ser vivenciados por eles, fruto desses conflitos em torno da sua sexualidade. Entretanto, os discentes apontaram que esse envolvimento, interesse em conhecer e incentivo em autoafirmar a identidade tem um limite. Pergunto para eles que momentos seriam esses. Ney e Ennis relatam que ocorre quando eles estão com algum menino, numa situação que possa ser interpretada por ela como um relacionamento amoroso, mostrando que tornar público as relações homossexuais é o limite da inteligibilidade. Pablo se opõe e questiona, afirmando que ela é uma professora homofóbica e declara:

Pablo: Eu não gosto dela. Ela tipo, uma vez eu tava maquiado, num tem? Ela ficou só falando que, com piadinha e eu não gostei.
 Pesquisador: Que tipo de piada? [...] Tipo, ela fica fazendo cara feia, sei lá. Com piadinha. Eu não gosto.

Para ele, ao não permitir que ele utilize da sua feminilidade, ela está efetivando práticas homofóbica, o que, para ele, deslegitima qualquer outra ação que ela possa ter. As declarações de Pablo são questionadas pelos outros colegas, que se contrapõem a sua percepção da docente. Linn declara “Pois eu já passei batom na sala com ela lá.” e é acompanhado por Caetano, que afirma “Pois só se for contigo, porque com a gente não”.

4.2.4 “Meu deus, tem dois viado ali ficando, minha gente do céu!”

Outra dimensão acionada pelos discentes como espaço para contestação da ordem disciplinar vigente foram os relacionamentos afetivos construídos e vivenciados no espaço escolar, quando discentes homossexuais, gays e lésbicas iniciam namoros, no espaço da escola, dando publicidade à relação e manifestam publicamente afetividade com as/os parceiras/os. No grupo, que participou da oficina, somente Ennis e Ney mantêm uma relação classificada como namoro. Indago a eles suas percepções acerca dessas relações. Caetano responde:

Ah, a questão do controle. É que muitas pessoas veem que, por a gente ser homossexual, a gente não pode andar junto, não pode andar de mão dada, essas coisas assim, entendeu? E, por isso, vem um certo tipo de controle entre os homossexuais. Muitos [homossexuais] mesmo já, já chegam na gente e diz “Ó, isso e aquilo, não sei o que. Isso é feio, se controla, não sei o que”.

Caetano relata que há um controle externo do afeto estabelecido por eles. As relações e gestos que indiquem afetividade entre eles, autodeclarados homossexuais, são quase sempre associadas a manifestações de cunho sexual, tentativas de estabelecer, ou indicativos de relações sexuais entre eles. Assim, há uma Interdição das suas ações, das formas como interagem entre si, dos contatos estabelecidos corporalmente, por meio de um discurso moral, que desqualifica suas ações. Caetano afirmou que os próprios homossexuais recomendam que mantenham um autocontrole e vigilância das suas interações, essa fala também é compartilhada por Elliot, que, assim como Caetano, indica um processo de internalização, por parte dos homossexuais, desse controle das práticas afetivas:

Elliot: É meio que tipo agir por precaução [...]. Até mesmo por saber que isso vai acontecer. Essas, essas piadinhas [...].

Caetano: Mas, nada a ver. Eu posso andar com meu amigo aqui. Eu posso andar com meu namorado.

Linn: O engraçado é que a gente é amigo, anda abraçado, tem todo aquele afeto. A gente mostra afeto mesmo pra mostrar que a gente não tá nem aí pra opinião de ninguém. A gente se abraça, a gente se beija... não beijar na boca lógico, mas a gente se beija, tem todo aquele afeto, de amigo de irmão, que a gente se considera, que é todo mundo unido, e a gente não tá se importando com opinião.

Ney: A gente não veio pro mundo pra agradar.

Pablo: É verdade!

Percebe-se que os próprios sujeitos internalizam e incorporam as normas disciplinares que compõem o processo de dominação e manutenção da heterossexualidade como norma, que interditam suas vivências e mantêm às margens suas existências, práticas e identidades. Concomitante a esse processo, existe o de

resistência, que atribuiu ao “afeto” uma dimensão política, para estabelecer resistência, com expectativa de rompimento das conotações negativas, que significam suas relações como sempre imbuídas de conotação sexual. Mas, ao contrário, indicar e manifestar que são sujeitos que experimentam e vivenciam relações de amizade, companheirismo, cumplicidade, ao tempo em que querem transparecer que as percepções dos outros sobre eles terão poucas interferências, quando vierem com sentido de desqualificarem e limitarem sua experiência dissidente de gênero e sexualidade. Ainda sobre as falas anteriores, indago a Elliot sobre o uso do termo “por precaução” utilizado por ele. Segundo ele:

[...] Sim, justamente por isso. Por saber que nem todo mundo tem uma mente formada. Que vai haver aquela coisa “Ah, você não pode fazer isso, porque é feio. Isso não é bonito. Ah, tem a norma da escola que diz isso, aquilo e tal.” De certa forma, na escola ocorre isso.

Para ele, a manifestação de afeto é contextual, dependendo da percepção deles acerca das pessoas que ocupam aquele espaço, pois nem todas têm “a mente formada” que, segundo ele, são pessoas que não compreendem e respeitam a existência de sujeitos LGBT’s, o que os faz se resguardarem em alguns espaços e momentos, com receio de sofrerem alguma prática de violência. Ele apresenta como um dos mecanismos interditores utilizados pelos outros para privá-los do direito de compartilhar afeto, as normas escolares referentes a práticas afetivas entre discentes. Indago a eles o que está escrito nessas normas e como se dá o funcionamento dela na prática cotidiana:

Elliot: Entre aspas a norma é “Não pode namorar”.

Linn: Não pode namorar de jeito nenhum.

Elliot: Mas quando há casais héteros namorando ou se pegando, não há...

Linn: Não tem intervenção.

Elliot: Sim. Quando há casais gays, lésbicas, ah...

Linn: é um maior tabu. Gente, é uma coisa... Parece coisa do outro mundo. “Meu deus, tem dois viado ali ficando, minha gente do céu.” A escola todinha já fica [comentando]...

[...]

Linn: Gente corre pra ver. Parecem dois alienígenas se beijando. Parece uma coisa assim fora do normal, fora do padrão.

[...]

Linn: Engraçado é que ele [docente] usa as normas da escola, pra tentar atingir a gente. Tipo, o casal hétero tá ali, os dois pombinhos se abraçando, ele não faz nada, passa... mas quando tá dois, eu e o Caetano assim se abraçando, de braço cruzado, pronto! Ele já chega e dá sermão. Gente, é uma coisa que é inadmissível.

Essas normas não são produzidas de forma democrática e dialogada com os discentes, mas impostas a partir das percepções dos docentes sobre a moral e valores a serem cultivados no espaço escolar. Ao ser imposta, através da regra escrita, há uma interdição a qualquer tipo de manifestação da sexualidade entre os jovens. Entretanto, como evidenciado por ele e percebido nas observações, a regra é vivenciada de forma diferente, a partir da orientação sexual. Esse aspecto é também evidenciado por Nicole, que se autodeclara negra, lésbica e deficiente. Ela relata que ocorrem, na percepção dela, abusos por parte da direção da escola, quando esta intervém no seu relacionamento com a namorada na escola. Diz que funcionários da escola a abordam e pedem para que elas se “comportem”, ou seja, não evidenciem sua identidade sexual naquele espaço. Segundo Nicole, “Na escola, os héteros se relacionam, trocam carinhos, mas ninguém faz nada”. Para ela, falta da parte da escola uma percepção de que, no campo da sexualidade, todos devem ser tratados igualmente.

Os casais héteros vivenciam seus relacionamentos afetivos de forma livre no espaço da escola, nos bancos, corredores, na sala de aula, trocando carícias, na forma de abraços, toque no corpo, beijos e outros, sendo até elogiados por algumas docentes. Para os casais homossexuais, a norma da escola é reforçada e apresentada como mecanismo de proibição de tais práticas. Linn reivindica o status de normalidade para suas práticas afetivas, ao passo que mostra incompreensão por parte dos discentes, quando presenciavam essas trocas afetivas, uma vez que, a escola é tida como “diferente” e com maior aceitação deles, enquanto homossexuais. Essa percepção indica que há a possibilidade de um maior grau de aceitação da sua identidade, desde que ela se mantenha no privado, no “armário”. Estabelecer trocas afetivas, publicizando sua sexualidade é romper com os limites estabelecidos pela heteronormatividade nesses espaços. Assim, se ser afeminado no discurso dos outros sobre eles, na tentativa de controlar suas performances de gênero é sinônimo de depravação, insinuação sexual, os sujeitos relatam que, mesmo estando em relações estáveis, de namoro, tendo um parceiro fixo, há discursos de desqualificação de suas práticas:

Caetano: Até a gente tando mesmo com um namorado, num relacionamento, é do mesmo jeito.

Linn: É do mesmo jeito.

Caetano: Ele também disse que nada a ver. Que a gente não deve ficar assim casal, na frente do povo se expondo [...] Se expondo, num sei o que... Lógico

que a gente já tem uma visão que a gente tem que se controlar. Mas não tem nada a ver. Eu posso ficar com uma pessoa que eu gosto, que eu amo, aonde eu quiser. Eu não vou ter que excluir a pessoa que eu gosto, vou ter que me excluir com ele, por causa da sociedade, por causa da visão dele.

O discurso serve como indicativo para mostrar que, independente das situações, ocorre um controle da sexualidade dos jovens LGBT's no espaço escolar, por meio de discursos que desqualificam suas práticas. Esse discurso, embora contestado na fala de Caetano, quando diz que “nada a ver” esconder seus afetos, é introjetado por eles, evidenciado quando Caetano relata sobre a sua compreensão em saber que devem se “controlar”, ou seja, não tornar público seus afetos e desejos.

Primeiro, devemos nos perguntar por que a vivência da sexualidade dos jovens, por meio de relações afetivas, deve ser interdita na escola. Quais os danos e quem os sofre, quando os jovens constroem e vivenciam essas relações nesse espaço? Por que esse “tabu”, como evidencia Linn em sua fala? Principalmente quando diz respeito às relações homossexuais? Por que a norma, que diz ser democrática, só é colocada em prática quando diz respeito a um determinado perfil dessa vivência? Direciono os questionamentos a Ennis e Ney, indagando-os sobre a sua percepção do processo de diferenciação na forma como as normas da escola são efetivadas. Os outros integrantes também os instigam para expressarem sua experiência. Ennis relata:

Ennis: Eu tava falando aqui do nosso caso lá. (Aponta para ele e Ney, se referindo um ao outro como casal)

L: Não, é porque, tipo assim... Eu vou citar o nome deles. É porque, tipo, o tanto de casal hétero que tem lá, que faz as coisas pior, e ninguém cita nome. Agora, tipo, como eles tão junto... (Olha para os meninos) É, tem nada falar não, né? Enfim, como eles tão junto. Aí tá a maior polêmica em rede social e tal. Todo mundo falando deles na escola, todo mundo fala.

Até esse momento, Ennis não havia se referido a eles como sujeitos que compartilham uma relação afetiva amorosa. Há uma extensão do espaço escolar, ou da escola enquanto instituição, levada para outros espaços. Sendo as redes sociais uma delas. Caetano contribui na discussão:

Caetano: Eu tô entendendo o que o Luis tá falando. A questão dele aqui (Aponta para Ennis). Agora que ele está se descobrindo. Aí, por ele ter opinião agora, do que ele quer realmente, aí tá todo mundo em cima deles dois, entendeu? Porque ele (Aponta para Ney) já tem a opinião formada dele. Ele (Aponta para Ennis) não tinha, ele tá tendo agora. Ele tá se descobrindo agora, tá conhecendo algo novo agora, entendeu? E por ele tá tendo isso, a sociedade escolar todinha cai em cima deles agora, entendeu? Tanto como crítica, como opinião, piada... tudo, entendeu?

Por não insinuar uma identidade homossexual, antes da relação com Ney, quando havia vivenciado somente relações heterossexuais, Ennis sofre pressões por ter cruzado a fronteira imaginária da sexualidade, ao olhar dos outros heterossexuais ele está vivendo uma fase de ilusão dos seus desejos, já que a compreensão da sexualidade é tomada como natural, como pode um indivíduo que somente teve relações héteros e que porta de uma masculinidade hegemônica, agora, vivenciar relações homossexuais?

Esse processo é percebido pelos outros héteros como um processo de influência, para eles, negativa, realizada por Ney e seus colegas, que o inseriram nessas vivências gays. Assim, sofrem sanções no espaço escolar, que são estendidos ao espaço virtual, por meio de ofensas de cunho homofóbica, mas camufladas como piadas ou opiniões alicerçadas no discurso da “liberdade de expressão”. As suas vivências entram como pauta nas rodas de conversa, nas aulas, entre os docentes e outros profissionais da escola.

Para o grupo com a qual se socializam, formado por garotos homossexuais, o passado de Ennis é interpretado como um momento de dúvida, de “farsa”, no qual ele ainda não tinha se “descoberto”, ou seja, “despertado para aquilo que ele realmente é”, explicando a vivência dele, a partir do discurso essencialista, que “se nasce homossexual”. Há um controle por parte do grupo de sociabilidade exercido por meio de um discurso que naturaliza a experiência dele, o classificando como um homossexual, que está na transição. Para o grupo, ele se identificar como “bissexual” é um momento de indecisão e faz parte do processo da sua aceitação da homossexualidade.

A experiência de Ennis se situa num contexto que compreende “[...] o mundo como dividido entre homens que desejam mulheres e mulheres que desejam homens, o surgimento, em si próprio, do desejo por uma pessoa do mesmo gênero, revela o começo de uma saga, um drama.” (PEREIRA, 2014, p. 107). Há todo um processo de regulação em torno da afirmação de uma identidade. Não há espaço para o fluido, o trânsito identitário. Pelo contrário, essa é compreendida como autoevidente, naturalizada, algo que se tem, independente do lugar social que o indivíduo ocupa, dos processos sociais que o constituem. Ney relata um episódio no qual ele e Ennis estavam sentados numa praça, bastante próximos, quando outra pessoa fez insinuações acerca da relação deles:

Teve um rapaz que ele falou tipo assim “Ah, vocês são amigos mesmos!”, tipo assim. Ele sabia que a gente era um casal e só que, mas só que ele não quis enxergar isso. Ele só falou assim “Ah, vocês são bem amigos mesmo.” Tipo, que a gente tava bem próximo, tava só encostado um no outro. Foi isso que aconteceu.

A manifestação afetiva entre héteros ocorre sem o controle nesse sentido sexual, como foi constatado nas observações realizadas. Presenciou-se uma série de momentos na qual os meninos, presumidos como heterossexuais, interagem entre si de forma afetuosa, se abraçam, encostam a cabeça no ombro uns dos outros, beijam o rosto do colega e isso não foi alvo de sanções, repreendido ou interpretado como ação sexualizada.

Iara aponta, como exemplo de boa relação, a construção de confiança e respeito, a sua aproximação com o professor Leo. Ela declara “O Leo super apoia. Conte pra ele, porque confiava nele.” Ele sempre pergunta a ela como está, se está namorando e coisas do tipo. Iara continua a falar, percebo que no grupo ela é a que mais fala, mais se expressa, mais quer falar de si. Relaciono esse momento ao próprio sentido que ela e os outros meninos gays atribuem aos docentes, por proporcionarem a elas/es um espaço em que sejam valorizadas suas experiências, em que possam expressar, problematizar e visibilizar suas alegrias, felicidades, dores e ressentimentos, relacionados a sua identidade sexual.

4.2.5 “Ela tem vergonha de falar o que o pessoal de casa é”

Os discentes deram destaque a uma série de experiências, nas quais a relação com a família entra como “tema de importância capital” (PEREIRA, 2014, p. 186). Ao relatar sobre a dança de quadrilha que participou nas festividades juninas, Caetano diz que o evento teve uma importância na sua relação com a sua mãe que, segundo ele, “até chorou”, emocionada pela desenvoltura e talento do filho, que ela estava orgulhosa, pois nunca havia presenciado uma apresentação de dança dele, declarando que, para ela, ele “[...] dançava bem, com talento”. Disse que, em sua casa, a avó comentou que a mãe dele repetiu diversas vezes o quanto estava orgulhosa do filho, que até chorou durante a apresentação. Entretanto, ele disse que era um dos membros designados para ir “vestido de mulher”, mas não aceitou por saber que o efeito em sua mãe seria outro, pois ela não aceita que ele seja feminino. Pergunto como é sua relação em casa, se ela sabe da sua orientação sexual. Ele diz

que “[...] a mãe sabe, mas finge que não sabe. Não fala nada, não comenta ou evita o assunto”, bem como qualquer conteúdo referente a sua homossexualidade e que, sempre quando a questão entre em cena, a mãe diz que ele não é gay, que isso é fase e que vai passar. Sobre sua relação com a família, Linn explica que as tensões se dão na relação com o pai:

Linn: Em relação a minha mãe, sobre minha homossexualidade ela acha normal. Ela diz que as pessoas tem sua escolha, tem sua opções. Ela diz isso, desse jeito. Ela diz que todo mundo deve seguir o que achar de melhor, e não vai reprimir ninguém, por causa de, porque alguém tá falando. Eu tenho sorte de mãe. Porque Minha mãe é maravilhosa em relação... mas meu pai, ele falou na minha cara que prefere um filho traficante do que um filho homossexual, desde mais novo que amigos dele me contam que ele sempre diz que odiava gay, odiava, do fundo do coração dele, odiava mesmo. Mas, eu tenho contato com ele, tenho sim. Mas não é aquela coisa, de pai e filho. É distante, porque ele sabe que eu sou homossexual. Aí fica aquela coisa tipo, meio ódio. Fica estranho, muito estranho, um atrito enorme.

Pergunto a ele como se sente perante a situação e as declarações do pai. Como trata a questão. Segundo Linn, não há uma importância das opiniões e discursos da figura paterna “Em relação ao meu pai, eu não tô nem aí”. Na sua experiência, ele declarou em conversas informais na escola, que o pai não é, na sua experiência, uma figura de referência. Na oficina ele explicou a situação:

Linn: Porque, quem realmente me cria, quem realmente dá sangue por mim é minha mãe, e a opinião dela, a aceitação dela pra mim, é o que mais importa na vida. Pronto! Minha mãe e minha vó também. Minha avó também que me criou. E ela também... lógico tem aquela coisa de tia mais antiga, tem aqueles preconceitos. Só que minha avó me aceita do jeito que eu sou. Pronto! A partir do momento que as duas me aceitaram do jeito que eu sou acabou, não tem ninguém mais pra palpitar minha vida.

Os discursos de Elliot sobre sua identidade sexual apresentou, em diversas situações, a importância da família. Segundo os colegas dele, em conversas na escola, isso se dá por causa da figura paterna na trajetória dele, marcada por repressão, cobranças e violências. Na época de produção do curta metragem da sua turma, ele se disponibilizou para ser modelo numas fotos de divulgação do filme da turma, na qual ele teria que “se montar”, encenar uma transexual. Por parte dos colegas, houve preocupação com a participação dele nas fotos, uma vez que, elas iriam para as redes sociais. Disseram que manifestaram para ele essa preocupação, por receio de algum parente dele, ou conhecido do bairro, ver a imagem, identificar que era Elliot e contar para a família. Um dos colegas chegou a me relatar que o seu

medo era temendo a própria vida dele, com receio do pai fazer algum ato de violência extremo. Na oficina, Elliot falou sobre sua situação famílias:

Elliot: É, assim, no meu caso. Eu não sou assumido em casa. Mas, é aquela coisa, todo pai, toda mãe, sabe o filho que tem. E chega uma certa idade, eu por exemplo de alguns anos pra cá, de uns três, quatro anos pra cá... é aquela coisa a cobrança, mas aquela cobrança da namorada, aquela coisa e tal. Aí assim, eu digo que meus pais sabem, principalmente minha mãe, porque minha mãe me conhece e tal. Meus pais sabem, só que eu não cheguei a falar, e eles também não aceitam. Meu pai, por exemplo, não aceita, ele vem cobrando e tal e tal. Mas, assumido em casa eu não sou. Justamente por isso, pela questão do conflito, do medo, da insegurança do que pode acontecer. (Nesse momento todos se olham, num gesto de cumplicidade em relação, a saber, da real dimensão do que Elliot passa em casa). É isso, só isso.

É marcante em seu relato, não só nesse, mas em outros momentos nas conversas informais na escola, o sentimento de medo, insegurança e conflito, elencados por ele na fala acima, no que diz respeito à receptividade da família em relação a sua homossexualidade. As cobranças, reivindicando que tenha relações heterossexuais, são reações às suposições da família sobre ele ser ou não gay. Assim, buscam, por meio da coerção, corrigir o “desvio” que o filho possa ter. No seu relato, a mãe é uma figura central, ao evocar uma naturalização da maternidade para explicar a relação mãe-filho e a expectativa de maior compreensão e/ou aceitação da dela perante sua orientação sexual, além de atribuir à mãe características da feminilidade hegemônica, como sendo mais compreensiva, afetiva, carinhosa e outros. Pablo relata uma situação diferente frente à vivenciada pelos colegas:

Pablo: Eu também sou igual ele falou. Minha família não sabe e eu nunca cheguei falando na minha família e “am!”. Mas minha mãe, ela é muito assim, de tipo piadinha, de tipo, que eu nunca levei namorada, minhas roupas ela não gosta porque tipo, é muito apertada, é muito. Ela fica falando, mas tipo, um dia desses eu briguei com ela, aí eu cheguei nela e disse que ela nunca tinha perguntando minha opção sexual. Ela falou que independente de qualquer coisa ela ia só me aceitar, que ela me ama de qualquer jeito. Só que eu acho que ela é muito homofóbica, por isso eu não chego falando pra ela. Meu pai, eu acho que ele é muito mente aberta, assim, porque ele já me perguntou uma vez, só que eu não tive coragem de falar pra ele. Eu acho que ele é mente aberta, pra essas coisas. Eu acho que ele vai aceitar, quando eu falar. [...] Minha família é toda homofóbica. Deixa eu passar a purpurina aqui (no olho, sinal de lágrima) Tipo, ninguém da minha família é homossexual, nem nada.

Caetano: Tem esse passo grande que você está dando. (os colegas acenam concordando com a frase).

Pablo indica a figura paterna como referência para o processo de aceitação da família, embora já tenha tido por parte da mãe respostas positivas frente à aceitação

ou não de sua identidade sexual. O discurso cobrando uma autoafirmação de sua homossexualidade ocorre em diversas situações e são essas cobranças que o fazem pensar que a mãe possa não aceitar sua sexualidade. Pablo demonstra um conflito em não verbalizar para a família sua orientação sexual, buscando tentativas de declará-la, como indicou na discussão que teve com a mãe. Para o grupo, se assumir no espaço doméstico, perante a família, é uma forma de resistência e embate frente à norma heterossexual. É uma forma política de demarcarem sua existência enquanto homossexuais. A experiência de Ennis compartilha com a história de Pablo o fato de o pai ser uma figura mais passional nesses processos familiares:

E: [...] aí assim, eu ando muito com os meninos. E a mãe também, ela sabe que no Liceu tem um número grande de homossexual. Aí, meio que, quando a gente fica lá na frente, conversando, na hora de ir embora, aí uma vez a mãe passou lá e viu os meninos aqui tudim. Só que ela não falou nada não, ela vai falar só depois que, meio que assim, viado, meio que isso e aquilo. Ela briga, se zanga comigo. Como tá agora, a mais de duas semanas que ela não fala comigo, só que eu dou o tempo pra ela. Meu pai é mais liberal, que eu já tô chegando perto dos 18, mas a mãe não. A mãe tem uma mente bastante fechada. Pra ela, só existe ela.

Ennis elenca um fator que, para ele, é importante como impedimento para a construção da aceitação por parte da família, das suas vivências não-heterossexuais, fator importante para eles na construção de um espaço que possa lhes proporcionar vivências de livre expressão da sexualidade, com a segurança de que não sofrerão processos de violência:

Ennis: [...] a minha mãe, ela tem uma vergonha, assim, de falar o que o pessoal de casa é. Porque ela se importa muito com o que o povo de fora vai falar. Ela deixa de fazer muita coisa pelo que os outros vão falar

Linn: Essa aí é a questão maior, porque muitas mães reprimem os filhos por causa disso, por causa da opinião do povo.

Caetano: A repressão do que o povo vai dizer.

Linn: Ah, porque, logicamente o povo acha que o normal é um homem e a mulher. Eles acham que teu filho tá errado, tu tem como mudar o comportamento do teu filho, corre.

Caetano: E, às vezes, muitos dizem até que a culpa é da educação. “Ah, não deu educação certa pro teu filho, por isso, ele tá nesse caminho”, nada a ver. Eu acho até engraçado, porque nós jovens, nós temos uma opinião formada, somos homossexuais e a gente tem um conhecimento em que um adulto poderia ter, que a nossa mãe poderia ter, que o nosso pai poderia ter. E muito antes poderia chegar e conversar com a gente, entendeu? E não assim, como muitos deixam pra se assumir, e eu digo até entre aspas, um homossexual não tem nada a ver de se assumir. Se a pessoa é homossexual, ele tem que demonstrar o sentimento normal, como espontâneo, entendeu?

As falas demonstram que há uma intensa busca de causas responsáveis pela sexualidade não-heterossexual. Apresentam distinções em relação à possibilidade de

diálogo que poderiam manter com a família e fazendo dessa um espaço de proteção, ao tempo em que de liberdade também. Quem pode desfrutar dessa condição? Dentro do próprio grupo, há experiências de vida que contradizem isso. A relação que Elliot mantém com a família e que, na sua subjetividade, espera por uma aceitação da família, mas que é impedida pelo contexto em que vive. Quais as condições e limites para a exposição da sexualidade para a família e a sociedade? Como uma pista para responder a essa pergunta, trago a resposta de Caetano, quando opinou sobre a relação entre família e sua experiência homossexual:

Caetano: Eu acho que as famílias têm mais a questão disso mesmo, da opinião formada das pessoas de fora. “Ah, tu não deu a educação pro teu filho, por isso que ele é gay, por isso que ele é viado. Porque tu não conversa com teu filho, leva pra igreja, isso, isso e aquilo.”

Caetano aponta como uma possibilidade para a não aceitação de uma orientação homossexual por parte de uma família todo o discurso social que recai sobre a figura dos responsáveis pela educação do sujeito. Discursos morais, que reforçam o estigma contra as sexualidades dissidentes e que indicam a religião como caminho para a “salvação” diante da perversão vivenciada por esses sujeitos, ao tempo em que naturalizam a heterossexualidade. Elliot afirma que concorda com a ideia de Caetano, porém, percebe outras nuances do problema em questão:

Elliot: Eu vejo dois lados da moeda. Eu vejo um lado que... Digamos que as mães, os pais querem proteger, porque sabem que existe no mundo e tal, a questão da agressão, enfim... E existe o outro lado também, a questão do próprio preconceito, o próprio preconceito que eles têm. Eu acredito que assim, eu acredito que se houvesse conhecimento, parceria da família e a pessoa, ficaria mais fácil até mesmo para o gay, porque se, tipo, “Minha mãe me apoia, minha mãe me aceita, tá do meu lado, o resto do mundo que se dane e tal.” Eu acredito que se houvesse isso ficaria mais fácil.

Seu discurso expressa uma expectativa do desejo de construir uma relação familiar, na qual possa vivenciar publicamente sua homossexualidade. Ao tempo em que busca possíveis respostas para a própria relação familiar que vivencia, colocando a figura do pai e da mãe como sujeitos protetores dos filhos, frente aos processos de violência que permeia a vida de sujeitos LGBT's. Sua percepção é partilhada pelos demais colegas. Posteriormente, diz que a tentativa da família de fazer com que o/a filho/a tenha relações heterossexuais, se dá devido ao medo com que sofrem essas violências, que ganham um caráter corretivo e afirmação de uma heterossexualidade normativa. O medo da retaliação por meio da violência legitima os atos de violência, punindo a dissidência sexual demonstrada.

Na oficina, indaguei a eles como percebem a relação entre homens afeminados e homossexualidade, se uma implicava na outra, ao qual responderam:

Caetano: de certa forma, sim. Porque ali já dá de mostrar, ao ver do pai ou da mãe, que ele futuramente não vai seguir o que eles esperam, o padrão que é o que a sociedade vê, que é homem com mulher.

Elliot: É aquela coisa, né? Mãe, filho... A mãe, ela vai sentir, ela vai ver o que tu é em qualquer momento, porque mãe é mãe. Tá ali no ventre e tal, ela vai sentir. Ela sente quando tu tá triste, senti quando tu tá com raiva... Aquela coisa toda. Mãe conhece o filho, a cria.

Linn: Não é só questão de trejeitos, é questão também de costume e coisa de que, por exemplo, uma criança, uma criança ou um jovem, é menino, ele vai gostar de futebol, ele vai gostar de coisas de menino, ele vai... Eu não tô generalizando, porque tem uns gay também que gosta de futebol, mas não é a maioria dos casos. Tipo, ele vai gostar de futebol e, por exemplo, no meu caso, a minha mãe desconfiou assim, porque ela disse que eu nunca gostei de coisa de menino.

Sua construção discursiva utiliza de outros atores sociais para legitimar seu pensamento, no caso, a figura da família. O argumento de essencializar práticas marca todo o discurso dos sujeitos, naturalizando outros campos da vida social, como expresso na fala de Elliot, quando afirma “Tá no ventre”, indicando uma naturalização da maternidade e por conseguinte da homossexualidade, uma vez que “sentir” refere-se à ligação da mãe ao feto, o que daria à mãe um tipo de habilidade para identificar desde a gestação se o filho seria ou não homossexual.

5 CONCLUSÕES

As experiências de Caetano, Elliot, Ennis, Iara, Linn, Ney e Pablo, enquanto jovens dissidentes de gênero e sexualidade, nos fazem perceber o quanto é desafiador viver “fora das margens”, numa sociedade heteronormativa, que tenta aprisionar cotidianamente os sujeitos numa lógica binária de gênero, que não corresponde ao que de fato ocorre na realidade, na dinâmica das relações sociais.

Entretanto, suas experiências dão “luzes”, ao apontarem dinâmicas de resistência frente às violências cotidianas. Os sujeitos efetivam processos de subversão da própria norma, abrem fendas, rupturas e produzem possibilidades de terem legitimado o reconhecimento das suas existências, enquanto sujeitos dissidentes, e realizam esses processos, utilizando, muitas vezes, dos próprios mecanismos utilizados nos processos que os oprimem, desqualificam e violentam. Seus discursos denunciam o caráter performativo do gênero, como algo que se faz e refaz de acordo com as necessidades, colocando em xeque a concepção naturalizada do gênero e apontando as estratégias políticas de resistência como também situadas historicamente, utilizando-se dos elementos dispostos em campo, significando-os de formas diferentes.

Numa dinâmica social, na qual as violências contra suas experiências em torno da sexualidade e gênero, perpassam por muitos espaços, instituições e sujeitos, incidindo sobre suas construções subjetivas, elas/es fazem do espaço da escola, e dos sujeitos que o compõem, um “porto seguro”, um “oásis” em meio a tantas dores. Experienciam, nesse espaço, relações que dão significado positivo na sua constituição enquanto sujeitos, enquanto jovens que diferem das expectativas sociais de uma realidade que tenta os encaixar em padrões que, para eles, são desencadeadores de processos de invisibilidade e anulação enquanto sujeitos, privando-os de serem quem “são”.

Nos “Discursos sobre si”, eles apontam as estratégias de resistência agenciadas para sobreviverem e se autoafirmarem. Denuncia as percepções naturalizantes e essencializantes do gênero, mostrando o quanto na verdade têm caráter dinâmico, fluído, contextual, histórico e político. Entretanto, também mostram o quanto estas mesmas construções naturalizantes do gênero são utilizadas como estratégias de defesa frente aos momentos de tensão. Além de apontarem como a experiência de gênero se faz e perfaz a partir de outros marcadores sociais da

diferença, potencializando os processos de violência e desigualdades, além de demandar outros instrumentais para resistirem.

Nos “Discursos dos outros”, demonstram o quanto é inerente ao sujeito humano o processo dialético de se constituírem a partir dos discursos, do “olhar” do outro, significando o espaço da escola, os grupos de pares, docentes e a família como elementos importantes no processo de formação da sua subjetividade. Sobre docentes, demarcam sua indignação frente à frustração da expectativa de que sujeitos que compartilham dessa vivência “das margens”, tratando-se de sexualidade, seriam aquelas/es na qual encontrariam âncoras, na forma de compreensão, apoio e proteção. Falando sobre apoio, expressam o quanto o espaço familiar é significativo na vivência dessas experiências marcadas como dissidentes, e o quanto nutrem ter nessa instituição a segurança para viverem sua “liberdade”, “sua felicidade”, como expressaram.

As contribuições desse trabalho perpassam pela minha experiência enquanto pesquisador, sociólogo, docente e sujeito de experiências dissidentes. Cada vez que leio, penso, falo e/ou escrevo sobre esses “Outros”, me re/penso, re/escrevo, re/territorializo e re/situo. Durante todos esses escritos, e o processo que proporcionou o surgimento de cada linha dessa, não foi diferente.

Agora, nessa versão final, me encontro extremamente cansado fisicamente, mentalmente e emocionalmente, pelos atravessamentos que as leituras, narrativas dos meus interlocutores e análises tiveram, junto ao meu trânsito biográfico. No pensamento, arde um turbilhão de informações e sensações, a cada vez que leio ou ouço e rememoro os discursos apresentados nas observações e oficinas, a cada vez que vejo uma notícia de violências contra qualquer um de nós, sujeitos sobreViventes, que fazem das dissidências, locais de fala, de felicidade, de sentir-se Vivos, a cada vez que, percorrendo as avenidas e ruas da vida cotidiana, me deparo com sentidos de dor, ao fazerem emergir as experiências subjetivas vividas por nós. Por momentos, as sinto dolorosamente, mas uma parte de mim, que provoca, que tenta re/existir e resistir, um (in)consciente dotado de uma capacidade de força surpreendente, opera enunciando, se incorporando e introjetando, percorrendo cada ligação nervosa da minha materialidade, afirmando: “Não desista! Nós precisamos da sua/nossa força para nos fazer resistentes. As futuras gerações merecem trajetórias individuais e sociais melhores, em que ser o Outro não seja sinônimo de desqualificação, inferioridade ou desprestígio. Não desistir é um ato político de excelência. Estamos

vivos e nossas vivencias devem ser atos de fortalecimento para nós, enquanto grupo, enquanto subjetividades que fazem da transgressão felicidade. Levante, ergue a cabeça e vai dar close, causar e jogar muito glitter e purpurina por onde passar, nesse mundo que insistem em ser monocromático, rejeitando de várias formas as multiplicidades de tons existentes e aquelas que ainda estão por vir.”

Nesse momento, ao sentir tais enunciados, que percorrem meus pensamentos, na finalização desse trabalho, me sinto Vivo, Capaz e carregado de Potência, para fazer dessa existência, um lugar melhor para nós. Dedico cada linha dessa a todas/os aquelas/os que sofrem dos vários tipos de mortes no cotidiano, mas que persistem, resistem e re/existem, e àquelas/os que tiveram as suas vidas físicas roubadas, mas que ainda têm seu coração pulsando em nós, seus sangues percorrem nossa luta em busca de justiça. Avante!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Pedro. **Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Sociologia, problemas e práticas, n.º 41, 2003, pp. 93-115

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cad. Pesq., São Paulo (77), maio 1991.

ARANGO, Luz Gabriela. **¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones en torno a la categoría gênero**. Revista Sociedad y Economía. Número 8, abril de 2005. Pág. 158 à 186.

ARAÚJO, Denise Bastos de. **Outras falas sobre gênero e sexualidade na escola**. Revista Periódicus 2ª edição novembro 2014 - abril 2015

APPOLINÁRIO, F. Introdução à análise qualitativa de dados. In: **Metodologia científica – Filosofia e prática de pesquisa**. Ed. 6. São Paulo: Thomplson Learning, 2006, PP. 159-168.

BARBIERI, Teresita de. **Sobre a categoria gênero: uma introdução teórico-metodológica**. Revista Interamericana de Sociologia. Ed. S.O.S CORPO. Recife, setembro de 1993.

BARROS JÚNIOR, Francisco de Oliveira. Ousar Ser nas canções de iguais. In: **Homossexualidades e ciências** / organizadores Francisco de Oliveira Barros Júnior, Solimar Oliveira Lima. Teresina: EDUFPI, 2015. 153 p.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2001.

_____. **A juventude é apenas uma palavra**. Entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, *Association des Ages*, 1978.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**/ Tatiana Lionço; Debora Diniz (org). Brasília: Letras Livres: EDUNB, 2009.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. **Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo**. Cadernos Pagu (11) 1998: p.11-42.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.

COLLING, Leandro. Políticas para um Brasil além do Stonewall. In: **Stonewall 40 + o que no Brasil?** / Leandro Colling, organizador. - Salvador : EDUFBA, 2011. 282 p. - (Coleção CULT; n. 9)

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: NVersos, 2015. Pág. 29-50.

CORNEJO-VALLEL, Mónica. PICHARDO, Ignario. **A “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español**. cadernos pagu (50), 2017:e175009

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **GÊNERO, SEXUALIDADE E A TEORIA QUEER NA EDUCAÇÃO: COLOCANDO EM QUESTÃO A HETERONORMATIVIDADE**. Atos de Pesquisa em Educação - Blumenau, v. 11, n.1, p.250-270, jan./abr. 2016
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p250-270>

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2º reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2001.

_____. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões entorno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e prático**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FILHA, Constantina Xavier. CAETANO, Marcio. **Gênero, sexualidades e teoria queer: diálogos com a educação**. Revista Periódicus 2ª edição novembro 2014 - abril 2015

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 21ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLAS, Ana Kelma Cunha. **Redes de sociabilidades gays em Teresina: lógicas e estratégias de pertencimento**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia e Arqueologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Martin W. Baube; George Gaskel (org.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003, pp 64-89.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa em Ciências Sociais**. 8ª Ed. Record – Rio de Janeiro, 2004.

GRESPLAN, Carla Lisbôa. GOELLNER, Silvana Vilodre. “**Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual**”: **Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo**. R. FASED, Salvador, n.19, p.103-122, jan./jun. 2011

GROPPO, Luís Antonio. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas**. Revista de educação do Cogeime. Ano 13 – nº 25 - dezembro / 2004. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A Observação direta e as pesquisas qualitativas. In: Jean Poupard et al. **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: vozes, 2008, pp 254-294.

JUNQUEIRA, Rogério Dinis. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-51

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia. Caetano: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.

LAPERRIÈRE, a. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et. al. In: **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**, Petrópolis: Vozes, 2008. Pp. 410-435.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: **HOLLANDA, H. B. de. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, . 206-242.

LINHARES, João Wallace. **O efeminado e os outros: diferenças e discriminações em espaços de sociabilidade LGBT de Teresina**. Dissertação (Mestrado) – Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí. 2015.

LOPES, Denilson. Por uma nova invisibilidade. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 07-34.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Proposições, v. 19. N.2 (56). Maio/ago, 2008

_____. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. Educação e realidade. vol. 20. Jul/dez, 1995. P. 101-132

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ª Ed. Artmed – Porto Alegre. 2004.

MARTINS, João Rodrigo Vedovato. **Generificação dos corpos: performatividade de gênero e educação infantil**.

MENEGON, V. M. Por que jogar conversa fora? In: Mary Jane Spink et. al. In: **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, pp 215-241.

MISKOLCI, R. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria queer. In: **Dossiê teoria queer**. Revista Florestan Fernandes. Ano 01, n. 02, novembro de 2014. P. 08-26

_____. Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora: UFPO – Universidade Federal do Ouro Preto, 2012

_____. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, ano 11, n. 21. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, 2009.

_____. **Do desvio às diferenças**. Teoria & pesquisa 47. jul/dez de 2005.

MISKOLCI, Richard, Org; PELÚCIO, Larissa, Org. **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2012.

MISKOLCI, Richard. CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”:** notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia e pesquisa educacional: Por uma descrição densa da educação**. Educação Unisinos. Setembro/dezembro 2013. Vol. 17. Nº 03. Pág. 270-280. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.11/3818> > . Acesso em 03 de maio de 2016.

_____. **Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação**. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Rayane Dayse da Silva. BATALHA, Erika Oliveira Maia. **O mito da “ideologia de gênero” nas escolas: uma análise sociológica da tentativa conservadora de silenciar o pensamento crítico**. Inter-Legere – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN Natal RN, ISSN 1982-1662, nº 20, jan./jun. de 2017

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: **O trabalho do antropólogo**. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. DINIZ, Debora. **Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude—alguns contributos**. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165. PRADO, Marco a. M; MACHADO, Frederico Viana. Preconceito contra homossexualidades: A hierarquia da invisibilidade. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012. Vol. 05.

PRAXEDES, Walter. PILETTI, Nelson. Durkheim: a educação como socialização e individuação. In: **Sociologia da Educação: do positivismo aos estudos culturais**. 1ª Ed. – São Paulo: Ática, 2010.

PEREIRA, Francineide Pires. **“Seja Homem”:** Produção de masculinidades em contexto patriarcal. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PRECIADO, Paul. **Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011.

QUADRADO, Raquel Pereira. Práticas bioascéticas contemporâneas: notas sobre a produção dos corpos nas diversas instâncias sociais. In: **II seminário corpos, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais na educação** (recurso eletrônico/

Fabiane Ferreira Da Silva, Diana Paula Salomão De Freitas Organizadores. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2012.

RAGO, Margareth. **Descobrimo historicamente o gênero**. Cadernos Pagu (11) 1998: pp.89-98

RANCI, C. Relações difíceis – a interação entre pesquisadores e atores sociais. Alberto Melluci (org.) **Por uma sociologia reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005, pp 43-66.

Reis, Toni. EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída Sobre os planos de educação brasileiros**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017

SALIH, Sara. **Butler e a Teoria Queer**. 1. Ed. 3ª reimpressão. Belo horizonte: Autêntica Editora. 2015.

SANDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. COSTA, Ana Alice Alcântara. Introdução. REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. 320p. - (Coleção Bahianas; 8)

ARAÚJO, Valdenia Pinto de Sampaio. Travessia pelo arco-íris da/na escola: notas de uma pesquisa encarnada. In: **Homossexualidades e ciências** / organizadores Francisco de Oliveira Barros Júnior, Solimar Oliveira Lima. Teresina: EDUFPI, 2015. 153 p.

SANTOS, Ricardo Maria dos. **Atualizações do diálogo entre a teoria queer e a educação**

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ, Vozes, 1995 – coleção estudos culturais em educação.

SEDWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. Cadernos Pagu (28), janeiro-junho de 2007:19-54

SEFFNER, Fernando. Formação docente nos temas de gênero, sexualidade e culturas juvenis: conhecimentos, práticas e disposições sociais. In: **II Seminário Corpos, Gênero, Sexualidade E Relações Etnico-Raciais Na Educação** (Recurso Eletrônico/ Fabiane Ferreira Da Silva, Diana Paula Salomão De Freitas Organizadores. URUGAUIANA, RS: UNIPAMPA, 2012. 225 P.

_____. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.

SILVA, M. O. S. O modelo positivista de ciência e o surgimento da pesquisa participante. In: **Refletindo a pesquisa participante**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1986, pp 17-31.

TOSTA, Sandra Pereira. MOREIRA, Heloisa. BUENICONTRO, Renata. **Os usos da etnografia na pesquisa educacional**. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/TEXTO%20COMPLETO%20SANDRA%20TOSTA.pdf. Acesso em 10 de junho de 2016.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VIANNA, Cláudia. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012

VIEIRA, Ricardo. **Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural**. Pro-Posições | v. 24, n. 2 (71) | p. 109-123 | maio/ago. 2013

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: Alguns problemas. In: **A aventura antropológica: Teoria e pesquisa**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - PPGS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Entre produções e subversões de normativas em espaços escolares: Binarismo de gênero e heteronormatividade nas sociabilidades de jovens homossexuais numa escola teresinense

Pesquisador responsável: Francisco Weriquis Silva Sales

Instituição: UFPI/ Programa de Pós-graduação em Sociologia

Telefones para contato: (86) 994295876 \ (86) 981959538

email: w-hquis@hotmail.com

Professora orientadorCaetano: Francineide Pires Pereira

Fone: (86) 98866455

E-mail: francineidepires.2007@gmail.com

Local de coleta de dados: Colégio Estadual Zacarias de Góes – Liceu Piauiense

Prezado (a) Senhor (a),

O (a) Senhor (a) está convidado (a) a autorizar a participação da/do jovem, que se encontra sob a sua tutela legal, como voluntário (a) em uma pesquisa. O (a) Senhor (a) precisa decidir se deseja autorizar a participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver. Após se sentir bem esclarecido, caso aceite a autorização da participar da pesquisa, assine o documento abaixo em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. **A pesquisa visa compreender os efeitos da heteronormatividade e do binarismo de gênero, enquanto dispositivos normativos, nas sociabilidades de jovens e as estratégias de subversão, produzidas por esses sujeitos, a esses dispositivos.** Assim, estou convidando o (a) senhor (a) a colaborar com essa pesquisa. Para o alcance do objetivo, o pesquisador realizará uma oficina, com tópicos e palavras-chave previamente estipuladas, porém com abertura para a interação individual entre entrevistador e os entrevistados. O conteúdo centrará sobre gênero, sexualidade, orientação sexual, feminilidades e masculinidades, juventudes e escola. A participação na pesquisa não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira. Em qualquer momento da entrevista, o (a) senhor (a) poderá tirar dúvidas, dialogar e ver a pertinência de sua manutenção no mesmo. Se o (a) senhor (a) concordar em participar do estudo, seu nome e do da/do menor e identificação serão mantidos em sigilo.

O TCLE será rubricado pela pesquisadora responsável e pela(s) participante(s) da pesquisa em todas as páginas, devendo ambas assinar a última página do documento, sendo que uma via assinada deverá ser entregue ao participante da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, § 3º.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, titular do CPF Nº _____ abaixo assinado, concordo autorizar a participação de _____, sob a minha tutela legal, enquanto _____ da/o menor, em participar da pesquisa: Entre produções e subversões de normativas em espaços escolares: Binarismo de gênero e heteronormatividade nas sociabilidades de jovens homossexuais numa escola teresinense. Fui suficientemente esclarecido a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Declaro ciência e concordo da participação voluntária no estudo e poderei retirar o meu consentimento qualquer momento, antes ou durante o seu curso, sem penalidades, prejuízos ou perda de qualquer benéfico que eu possa ter adquirido.

Teresina: ___/___/___

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável legal

Nome e assinatura do jovem participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina: ___/___/___

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Entre produções e subversões de normativas em espaços escolares: Binarismo de gênero e heteronormatividade nas sociabilidades de jovens numa escola teresinense

Pesquisadora responsável: Francisco Weriquis Silva Sales

Instituição/Departamento: Programa de pós-graduação em Sociologia - UFPI

Telefone para contato: (86) 994295876 \ (86) 981494881

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Zacarias de Góes – Liceu Piauiense

O pesquisador, do presente projeto, se compromete a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de observações participantes, e através de grupos focais, com a permissão das\do entrevistado\da, ou responsável legal, no caso do entrevistado ser menor de idade. O referido pesquisador concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no acervo particular do pesquisador Francisco Weriquis Silva Sales, situado na Av. duque de Caxias, nº 4036 – Buenos Aires CEP 64009-180, Teresina-PI por um período de dois anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 17 de Outubro de 2017

.....

Francisco Weriquis Silva Sales

RG3344413 SSP\PI (Pesquisador Responsável)

ANEXOS

ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (PPGS)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - PPGS



OFÍCIO 17/2017

Teresina (PI), 14 de setembro de 2017

Ao Ilmo. Senhor,
Francisco Edvaldo de Lima
Diretor Geral
Colégio Zacarias de Góes – Liceu Piauiense
NESTA

ASSUNTO: Autorização institucional para realização de pesquisa


Venho por meio deste solicitar autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada *“Entre produções e subversões de normativas em espaços escolares: Binarismo de gênero e heteronormatividade nas sociabilidades de jovens homossexuais numa escola teresinense”*. Esta investigação será realizada pelo Sociólogo e Pesquisador Francisco Weriquis Silva Sales, Matrícula 20161004038, discente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da Profa. Dra. Francineide Pires Pereira.

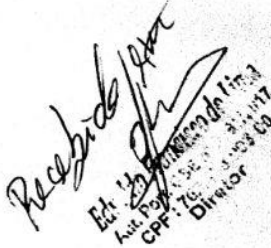
Esse estudo trata de uma pesquisa qualitativa com o objetivo de **compreender os efeitos da heteronormatividade e do binarismo de gênero, enquanto dispositivos normativos, nas sociabilidades de jovens e as estratégias de subversão, produzidas por esses sujeitos, a esses dispositivos no espaço escolar**. Nesse sentido, esta pesquisa tem como proposição contribuir nas discussões sobre Gênero e Sexualidade, no espaço escolar, tendo como recorte geracional as juventudes.

Para a construção de dados será realizada etnografia no cotidiano escolar das/os alunas/os, nas suas atividades em sala de aula, intervalos entre aulas, horários de recreio, almoço e outros momentos com atividades socioeducativas realizadas pela instituição, podendo haver interações entre pesquisador e jovens estudantes por meio de conversas nos momentos de observação. Serão realizadas oficinas com as/os estudantes, a partir da autorização de participação das/os responsáveis legais pelos jovens menores de idade via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que contém informações explicando os objetivos da pesquisa. As oficinas serão gravadas e transcritas, tendo seu conteúdo utilizado na elaboração dos dados da pesquisa. Ressalta-se que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízos, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas para as/os participantes. Todas as informações coletadas terão sua privacidade garantida, bem como, o sigilo.

Neste sentido, solicito dessa instituição educacional a autorização para

Atenciosamente,


Prof^a Dr^a Francineide Pires Pereira
Orientadora de Pesquisa do Mestrado em Sociologia

Recebido em 11.09.17

 Et. 11.09.2017
 Aut. Profa. Dr. Francineide Pires Pereira
 CPF: 70.111.038-00
 Diretor

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (LICEU PIAUIENSE)

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ - SEDUC
4ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL ZACARIAS DE GÓIS – LICEU PIAUIENSE
COD. INEP 22022376



Ofício Nº 0100/2017

Teresina (PI), 15 de setembro de 2017.

Da: Direção do Colégio Estadual “Zacarias de Góis”**Para:** Orientadora de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS)**Assunto:** Autorização institucional para realização de pesquisa

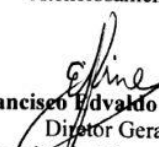
Ao tempo em que cumprimentamos e em resposta ao Ofício Nº, de 14 de setembro de 2017, do Programa de Pós-graduação em Sociologia (UFPI), vimos por meio deste informar a Vossa Senhoria que foi autorizada a realização da pesquisa, do discente e pesquisador Francisco Weriquis Silva Sales, intitulado “Entre produções e subversões de normativas em espaços escolares: Binarismo de gênero e heteronormatividade nas sociabilidades de jovens homossexuais numa escola teresinense”, através do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFPI), sob orientação da Profa. Dra. Francineide Pires Pereira.

Considerando que o objetivo da pesquisa é **compreender os efeitos da heteronormatividade e do binarismo de gênero, enquanto dispositivos normativos, nas sociabilidades de jovens e as estratégias de subversão, produzidas por esses sujeitos, a esses dispositivos no espaço escolar.**

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu comprometido no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nele recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Sem mais para o momento, manifestamos nossos votos de estima e distinta consideração.

Atenciosamente,


Francisco Edvaldo de Lima
Diretor Geral

Colégio Zacarias de Góes – Liceu Piauiense

Edvaldo Francisco de Lima
Aut. Port. GSE nº 0281/2017
CPF : 762.478.993-00
Diretor

À Ilma.

PROFª DRª Francineide Pires Pereira

Orientadora de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS)

Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL)

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

NESTA



“Tradição e Compromisso com a educação piauiense”
Praça Landri Sales Nº 1125 – Centro – Teresina-PI. CNPJ: 01.505.082/0001-99
TEL. (86) 3216-3279. CEP: 64000-220. EMAIL: liceupiaui@hotmail.com