UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZ RAMIRES NETO

HABITUS DE GÊNERO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR: JOVENS GAYS NO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO

São Paulo

2006

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HABITUS DE GÊNERO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR: JOVENS GAYS NO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), linha de pesquisa "Sociologia da Educação", como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

Orientando:
Luiz Ramires Neto

SÃO PAULO

2006

Banca Examinadora:

_____

Claudia Pereira Vianna

_____

Dagmar E. Estermann Meyes

_____

Maria da Graça Jacintho Setton

RAMIRES, Luiz, Neto. *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo.* São Paulo, Feusp, 2006. (Dissertação de mestrado).

Este trabalho investiga a produção de masculinidades de jovens estudantes homossexuais durante o Ensino Médio. Inicia com uma reflexão que visa a articular os conceitos de gênero de Joan Scott, de sexualidade de Jeffrey Weeks, de habitus de Pierre Bourdieu, de experiência social e escolar de François Dubet e de preconceito de Agnes Heller. Na análise, realizada com base em entrevistas com alunos secundaristas de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo, ressaltaram-se diversos elementos das trajetórias escolares dos sujeitos pesquisados. Constatam-se diversas contradições que revelam a instituição de ensino, de um lado, como um lugar ainda permeado pela homofobia, marcado pela violência física e verbal, pelas pressões que reiteram o padrão heterrosexual e pela constante referência à homossexualidade como um não-lugar; de outro, como espaço onde também se observam o revide às agressões, situações de acolhimento e aceitação pelos colegas bem como o empoderamento resultante da transgressão das normas de gênero, possibilitados pelos movimentos feminista e GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros).

Unitermos: educação, gênero, habitus, masculinidades homossexuais, experiência escolar

Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação

Banca Examinadora: Orientadora: Claudia Pereira Vianna

Examinadoras: Dagmar E. Estermann Meyer

Maria da Graça Jacintho Setton

Luiz Ramires Neto (1960-), também conhecido como Lula, é natural de São Paulo, SP. Formado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1984), realizou seu mestrado em Educação na FEUSP tendo apresentado a dissertação: *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo*. É empreendedor social da Ashoka e Coordenador de Educação e Formação do Grupo CORSA – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor, associação civil de defesa da cidadania de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. Contato: lularamires@yahoo.com.br

ABSTRACT

This work investigates the production of masculinities of young gay students in Senior High-School. It starts with an attempt to intertwine the concepts of gender by Joan Scott, sexuality by Jeffrey Weeks, habitus by Pierre Bourdieu, school and social experience by François Dubet, and prejudice by Agnes Heller. The analysis, based on interviews with students from public and private schools in the city of São Paulo, Brazil, highlighted several elements in the school itinerary of the young men being researched. Contradictions were found that reveal, on one hand, school yet as a place permeated by homophobia with the presence of physical and verbal violence, with pressures that reiterate the heterosexual standard, and the constant reference of homosexuality as non-place; on the other hand, school is also seen as a place where there are retaliation to assaults, situations of welcome and acceptance by classmates and empowerment resulting from transgression of gender rules, made possible by the feminist and GLBT (gay, lesbian, bissexual and transgender) movements.

A João e Lourdes, meus adorados pai e mãe, com enorme gratidão; a meus irmãos e irmãs, com meu afeto e amizade; a meus sobrinhos e sobrinhas, com esperança e confiança num futuro melhor para nós e o mundo todo.

"Não sei o que eu possa parecer aos olhos do mundo, mas aos meus, pareço ter sido apenas um menino brincando à beira mar e me divertindo em encontrar aqui e ali um seixo mais liso ou uma concha mais bonita que as comuns, enquanto o grande oceano da verdade permanecia totalmente inexplorado diante de mim."

Sir Isaac Newton, físico (1642-1727)

"Isso de querer ser exatamente o que a gente é ainda vai nos levar além."

Paulo Leminsky, poeta (1944-1989)

AGRADECIMENTOS

Elaborar uma dissertação de mestrado é uma tarefa acadêmica intensa e demorada. No meu caso, ela dificilmente teria sido possível se não contasse com o acompanhamento seguro e dedicado de uma excelente orientadora, a Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna. Tive a honra e feliz oportunidade de conhecê-la em 1997, quando fui seu professor de inglês. Deste contato nasceu uma sólida amizade, marcada pela confiança e lealdade a genuínos interesses de pesquisa. Sem Cláudia, o presente trabalho talvez nem chegasse a ser concluído, o que me torna imensa e eternamente grato não apenas à sua dedicação na leitura atenta dos meus esboços, mas também e, sobretudo, às críticas agudas e comentários oportunos, buscando arrancar de mim o melhor.

Agradeço a João, meu pai, e Lourdes, minha mãe, que com simplicidade e muito empenho souberam transformar, não sem sacrifícios, seus sete filhos em pessoas de muito valor e calor humanos. Com eles aprendi desde garoto a importância de me dedicar aos estudos, pois me ensinaram que uma pessoa vale não pelos bens materiais que possui, mas por aquilo que ela é no âmago do seu ser.

O término da dissertação leva-me também a aquilatar a profundidade do apreço que tenho por meus irmãos e irmãs – Mari, Jane, Lolly, Nando, Quinho e Rê – e, através deles, da numerosa família composta por cunhados e cunhadas e meus onze amados sobrinhos e sobrinhas. Saber-se querido e admirado tem me dado ao longo dos anos a estabilidade emocional necessária para que eu possa continuar vivendo, aprendendo, ensinando, produzindo, me divertindo, amando. Um beijo especial para Regina, a caçula, pela enorme ajuda na leitura dos capítulos.

A presente pesquisa jamais teria sido cogitada e, menos ainda, realizada, se não fosse o estímulo e a colaboração dos meus companheiros do Grupo CORSA, a entidade de defesa dos direitos da comunidade GLBT, da qual participo há exatos 10 anos. Foi de uma experiência coletiva, pioneira e de certo modo ousada na forma de um

projeto denominado Educando para a Diversidade – os GLBTs na Escola, que me veio a inspiração para aprofundar a discussão teórica de modo a tornar nossas ações mais incisivas e duradouras. Nelas, a figura do psicólogo clínico Cláudio Picazio foi primordial para a fixação de um consistente conteúdo, graças às suas inspiradas palestras bem como aos seus livros pioneiros sobre sexualidade juvenil e orientação sexual. Agradeço particularmente ao Airton, amigo e parceiro nesta empreitada, que com todo seu bom humor foi um dos pivôs do sucesso que obtivemos. Tommaso, Edmilson, Marcio, Francisco, Fernando e Reginaldo são os militantes – e, mais que tudo, os amigos – que, cotidianamente, ajudam a preencher de sentido minha militância em prol de uma sociedade melhor, desprovida de preconceitos e discriminações de qualquer natureza.

Nesta caminhada, Beto de Jesus, seguramente um dos mais destacados ativistas do atual movimento GLBT brasileiro, o amigo que tenho como a um irmão, tem sido aquele com quem posso conversar sobre tudo, desde as convicções éticas e políticas partilhadas às nossas vidas afetivas, sem deixar de lado as dúvidas e incertezas que, ao invés de nos paralisarem, nos impulsionam sempre adiante.

Minha dívida é enorme à equipe da ECOS – Comunicação em Sexualidade, em especial Sandra Unbehaum, Sylvia Cavasin e Isabel Costa que foram insubstituíveis parceiras do CORSA, elevando o nível de discussão e execução técnica dos nossos projetos de formação continuada de professores.

Muito devo também a todos e todas as colegas do grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), pelo clima de fraterno e acolhedor com que me receberam e me inseriram nas intricadas discussões sobre gênero no cenário educacional. Em especial, a Profa. Marilia Carvalho e às alunas Rose, Edna e Daniela, que me serviram de exemplo e inspiração por se tornarem mestras antes de mim, e Tamara, Bete, Paulo e Carol que, nadando em raias paralelas, me animaram nesta jornada um tanto quanto solitária que é a pesquisa em pós-graduação.

Sou particularmente grato a Cláudio e Cris pelos comentários muito úteis às minhas primeiras formulações teóricas.

Agradeço aos e às docentes da FEUSP, de quem recebi incontáveis estímulos, ora como aluno (Profas. Belmira Bueno, Miriam Krasilsh e Maria da Graça Setton) ora atuando em espaços deliberativos (Profa. Marilia Sposito, na Comissão de Pesquisa e Profa. Selma Garrido Pimenta, então diretora da faculdade, na Comissão Técnico-Administrativa) na qualidade de Representante Discente (RD). De igual relevância foi o apoio de meus colegas RDs na gestão Uirapuru no Poste, em especial Andréia Lunkes, Andrezza Barbosa e Julia Andrade.

Dario, Rick e Mario, do PRISMA, grupo de diversidade sexual ligado ao DCE-USP, são colegas e amigos com quem pude diversas vezes discutir o teor da minha pesquisa e cuja solidariedade nos momentos mais difíceis me ajudaram a prosseguir lendo e escrevendo.

Uma palavra de gratidão quero dirigir às Profas. Dras. Dagmar Meyer e Maria da Graça Setton, que como integrantes da minha banca de qualificação, fizeram-me entender com suas críticas e sugestões uma série de caminhos possíveis ao desenvolvimento e melhoria da pesquisa ainda inconclusa naquele momento.

Hamilton e Marla, combativos integrantes do Centro Acadêmico Prof. Paulo Freire, da FEUSP, foram os responsáveis pela transcrição das entrevistas. Sem o cuidadoso e precioso trabalho deles, esta pesquisa não teria sido viável.

Sou também infinitamente grato à Ashoka, rede internacional de empreendedores sociais, que chamou para participar do processo seletivo e me acolheu no início de 2005, reconhecendo meus esforços de luta contra o preconceito aos GLBTs no campo da educação. Sem a bolsa com que fui agraciado, teria sido bem mais difícil ter a serenidade necessária à redação de uma dissertação. Obrigado em particular à Clara, que me "descobriu" numa oficina na Zona Sul de São Paulo; a Bel e Lucia que se tornaram fellows imprescindíveis e Célia Cruz, a diretora da Ashoka Brasil,

que me incentivou e soube compreender a limitação temporária nas minhas atividades em virtude do mestrado.

A muitos talvez pareça exótico, mas não posso deixar de assinalar a importância do afeto recebido de dois seres que jamais lerão as palavras aqui contidas: Friday e Wandinha, meus cães e fiéis escudeiros, companheiros de todas as horas, que compartilharam comigo, cotidianamente, as alegrias e atribulações desta tarefa acadêmica. Agradeço em particular às amigas Valéria e Fabiana pela grande força que me deram por cuidar deles em minha ausência.

Finalmente, muitos outros e outras colaboraram direta ou indiretamente com sugestões e críticas que muito enriqueceram este trabalho. Seria impossível rememorar cada cada um/a dentre eles. A todas e todos o meu afetuoso muito obrigado, na certeza de contribuíram – ainda que modestamente – para o avanço do conhecimento científico e, por meio dele, para um mundo melhor e mais feliz do qual ninguém se sinta à margem ou excluído/a.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS **8**
INTRODUÇÃO **14**
CAPÍTULO 1 - EXPLICITANDO CONCEITOS **20**
Conceito de Habitus ***24***
Conceito de Gênero ***29***
Espaço social e campo ***35***
Sexualidade, corpo e poder ***40***
Sexismo e Homofobia ***45***
CAPÍTULO 2 - ESCOLA E MASCULINIDADES HOMOSSEXUAIS **52**
Experiência social e suas dimensões ***56***
Habitus e experiência social: em busca de interlocução ***59***
Relações de gênero na escola ***61***
Homofobia na escola ***63***
Gênero no início da escolarização ***69***
Gênero e o projeto discente ***74***
CAPÍTULO 3 - ABORDAGEM METODOLÓGICA DOS SUJEITOS **80**
Contexto e o conceito de cultura ***81***
A opção pela entrevista semi-estruturada ***83***
O contraste dos sujeitos ***86***
Homossexuais vistos como grupo ***87***
A questão da idade: o conceito de juventude ***89***
A pesquisa empírica ***93***
Das Entrevistas ***98***
O contato com os entrevistados ***103***
Perfil dos Jovens Entrevistados ***105***
Entrevistado Nº 1 - Júlio – 16 anos *105*
Entrevistado Nº 2 – Cleber – 17 anos *106*
Entrevistado Nº 3 – Flávio – 18 anos *108*
Entrevistado Nº 4 – Fabiano – 19 anos *109*
Entrevistado Nº 5 – David – 16 anos *111*
Entrevistado Nº 6 – André – 17 anos *112*
Entrevistado Nº 7 – Mauro – 17 anos *114*
Entrevistado N. 8 – Rafael – 16 anos *115*

CAPÍTULO 4 – HABITUS DE GÊNERO E MASCULINIDADES GAYS NA ESCOLA117
Chaves teóricas da análise ***119***
A reiteração da heterossexualidade na escola ***120***
Quando estar na escola significa estar no inferno ***123***
A homossexualidade como um não-lugar na escola ***128***
O revide das agressões como forma de resistência ***132***
Escola, sexualidade e gênero: espaço de contradições ***139***
Situações de empatia e acolhimento ***142***
CONSIDERAÇÕES FINAIS **159**
ANEXOS **163**
Quadro-Resumo dos Entrevistados *164*
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *165*
Roteiro de Entrevista *166*
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **168**

INTRODUÇÃO

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda do assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ´outredade´ do ´não eu´, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu."

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

Um longo percurso eu trilhei até chegar à elaboração da dissertação de mestrado que ora apresento ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Nele, misturam-se inextrincavelmente aspectos distintos da minha vida: pessoais, acadêmicos e políticos.

Em dezembro de 1984, eu concluía a graduação em Filosofia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. O acaso me levara a cursar disciplinas optativas na área de Antropologia despertando minha curiosidade e fazendo-me envolver em pesquisas etnográficas sobre a violência urbana na região central de São Paulo. O interesse foi tão grande que acabou por me levar a prestar o exame de seleção ao mestrado em Antropologia Social, junto ao Museu Nacional, programa vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Eu havia me matriculado no bacharelado em Filosofia em função de uma aguda crise existencial provocada pela percepção de uma sexualidade divergente da maioria. Sob influência da Igreja Católica, encaminhava-me para a carreira eclesiástica, deixando para trás o curso de Engenharia que eu freqüentara por dois anos. Contudo, estando agora imerso num universo propício a questionamentos de toda ordem –

epistemológicos, ontológicos e ideológicos –, algum tempo depois minha vida dava nova guinada. Mantinha contato com correntes de esquerda, por meio do movimento estudantil, o que me levou à filiação ao recém-fundado Partido dos Trabalhadores, no qual fui presidente do diretório zonal de Pinheiros, São Paulo. Além disso, em pleno início dos anos 1980, perambulava pelo circuito cultural onde respirava a abertura política e o arejamento dos costumes, estudava alemão e praticava aulas de balé clássico. Começava também a fazer a ronda dos locais gays noturnos.

A mudança de São Paulo para o Rio de Janeiro em 1985 descortinava um período em que, saindo do convívio familiar e trocando de ambiente urbano e de círculo de amigos, passei a assumir cada vez minha uma identidade homossexual. Morando no bairro carioca de Botafogo, repleto à época de bares, decidi fazer como trabalho de avaliação ao curso de Antropologia Urbana, um estudo sobre os freqüentadores de um estabelecimento abertamente gay. A partir de então, configurou-se a intenção de investigar mais profundamente a dinâmica própria da clientela destes lugares, tendo por base teórica a noção de sociabilidade em Georg Simmel e o conceito de habitus de Pierre Bourdieu. Interessava-me particularmente entender porque a atração física unia, com tanta força, homossexuais em encontros fortuitos nos espaços comerciais, mas era insuficiente para mantê-los acasalados na convivência que assim se iniciava. Minha suspeita recaía na diferença de habitus, isto é, na forma como a origem de classe dos indivíduos conformava modos de ver e viver a realidade cotidiana tornando a relação difícil ou mesmo impossível.

Fatores de variadas ordens, entre eles o corte da bolsa de estudos, me conduziram de volta a São Paulo e, distanciado fisicamente da instituição de ensino superior, abandonei – inacabado - o projeto de pesquisa que versava sobre "os jogos do olhar".

Ainda no Rio, iniciei a minha atividade docente, atuando como professor universitário em duas faculdades particulares. Retornando a São Paulo, retomei a licenciatura em Filosofia e comecei a lecionar a disciplina

em uma escola privada de classe média alta. Mais tarde fui professor de História da Educação num antigo centro de formação de magistério (CEFAM). Atuava também como professor de inglês em institutos de idioma.

Desiludido com a derrota de Lula à Presidência da República em 1989, depois de ter me dedicado de corpo e alma à sua campanha, devido ao domínio da língua inglesa, viajei para a Europa no ano seguinte e fixo residência em Londres por 10 meses. Na capital britânica se intensificou algo que havia ocorrido algum tempo antes no Rio, que fora a minha participação na campanha de Herbert Daniel, ex-guerrilheiro e exilado político que assumira sua homossexualidade, deixando perplexa a esquerda da época. O contato sistemático com uma extensa comunidade homossexual, mesmo com as barreiras da cultura e língua estrangeiras, me situou num novo patamar, ao conhecer mais de perto o movimento gay organizado e sua demanda por reconhecimento social e político.

Regressando ao Brasil em março de 1991, esforcei-me em localizar pessoas que também estivessem dispostas a lutar contra o preconceito aos homossexuais. No entanto, morando sozinho num apartamento próprio e trabalhando em casa como tradutor técnico, isolei-me sem perceber e minha vida social se restringiu ao entretenimento nos velhos bares e boates gays.

Em 1996, um boletim informativo do PT anuncia a atividade do NGL (Núcleo de Gays e Lésbicas) daquele partido em comemoração no próximo 28 de junho. Eu havia sido sensibilizado para a data em Londres, quando vim a saber dos distúrbios no bar Stonewall Inn, em Nova York, em 1969. Encontrei assim, o lugar onde homossexualidade e poder político se entrelaçavam definitivamente nas minhas concepções ideológicas e na minha prática como militante.

Meses depois eu viria a conhecer e ingressar no Grupo CORSA – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor, pequena associação civil sem fins lucrativos que, nascida de um punhado de jovens que faziam terapia com o mesmo profissional, dedicava-se à "conscientização e

emancipação de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros". Com o passar do tempo, tornei-me dirigente da entidade e devido à formação universitária anterior, passei a coordenar projetos de intervenção social voltados à prevenção das DST/Aids junto à população homossexual masculina.

Uma das primeiras iniciativas do CORSA nasceu do fato de o grupo concentrar um número significativo de educadores em seus quadros. Convencidos da importância de combater a discriminação a partir de suas raízes e buscando efeitos mais duradouros, o grupo elaborou e executou um projeto destinado a discutir os "direitos humanos dos homossexuais" junto a professores/as da rede pública municipal, aproveitando a eleição de Marta Suplicy (que se notabilizara pela apresentação de uma proposta de lei conhecida como PCR – Parceria Civil Registrada).

O projeto "Educando para a Diversidade – os GLBTs na Escola" logrou ministrar palestras e oficinas para cerca de 5.000 profissionais de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo. Para os integrantes do CORSA ficava patente que, em boa medida, aqueles/a agentes de educação expressavam muito mais um desconhecimento do que um preconceito hostil aos homossexuais. Devo assinalar também a inspiração dada por um amigo e militante gay americano. Ao visitar o grupo em 1999, Mark Donwey, empresário bem sucedido, relatou que dedicava voluntariamente algumas horas por semana para conversar sobre diversidade sexual com estudantes de escolas públicas de Massachussets, EUA, como parte do programa *Safe Schools* (escolas seguras) promovido pela autoridade educacional daquele estado.

Devido ao êxito da iniciativa, tornava-se para mim imperioso aprofundar a discussão de um ponto de vista técnico que, entre outros, apontava para lacunas na formação docente inicial e continuada. Surgia aí também o apelo para o estudo em nível superior, o que me levou primeiramente ao EdGES, grupo de Estudos de Gênero, Educação, e Cultura Sexual (liderado por Cláudia Vianna e Marília Carvalho) e, posteriormente, ao mestrado na FEUSP.

O projeto de investigação com o qual fui aprovado para a pós-graduação da FEUSP refletia as preocupações práticas que me assombravam naquele momento. Acreditando estar a instituição escolar impregnada da homofobia resultante do machismo prevalecente em nossa sociedade, seria necessário proceder a uma "radiografia", termo que utilizei para a proposta de uma etnografia educacional. Era como se eu estivesse prestes a desvendar traços homofóbicos não apenas nas pessoas que circulam pela escola, mas também nas carteiras, no piso, nas paredes...

O curso ministrado pela Profa. Claudia Vianna, agora minha orientadora, sobre "IDENTIDADE COLETIVA, GÊNERO E EDUCAÇÃO" me chamou a atenção para o complexo processo de construção social das masculinidades e feminilidades, do qual a escola é certamente uma das principais engrenagens.

Assim, levando em conta minha própria crise existencial; a inabilidade reportada por professores e professoras para lidar com estudantes GLBT; minha intuição de que a sexualidade era um âmbito contido em algo maior, que é o gênero; as leituras instigantes sobre a constituição de identidades coletivas; e ainda o acalentado desejo de explorar a noção de habitus de Bourdieu; optei por investigar um grupo de sujeitos sobre os quais pouco se sabe: os jovens alunos gays do Ensino Médio.

Assim, a presente dissertação não se propõe a examinar o sistema educacional, em sua inteireza, sob a ótica das relações de gênero, mas tenta entrever em seu todo o modo como se lida com a diferença sexual (sempre entendida no âmbito das relações de gênero) atribuída às masculinidades homossexuais. Uma investigação mais abrangente sobre o gênero na educação deveria, forçosamente, esmiuçar suas políticas e formas organizativas buscando de que modo discursos e práticas incidem sobre os corpos discente e docente, sobre a direção e outros gestores educacionais. Implicaria também em entender como se dá (ou não) a formação docente sobre gênero e sexualidade, antes da chegada dos

futuros profissionais às salas de aula, o conteúdo curricular do ensino quanto a (re)produção de estereótipos, entre outros elementos. Contudo, deste universo amplo, heterogêneo e complexo, recortarei apenas e tão somente os depoimentos de jovens do sexo masculino que, sendo homossexuais, freqüentam a escola e a constroem de forma peculiar em suas falas.

Fincada na Sociologia da Educação e, tendo por mira especificamente os aspectos de socialização promovidos pela instituição escolar, a dissertação está dividida em quatro capítulos.

No primeiro deles, apresento os conceitos de gênero, oriundo das teorias feministas, e de habitus, formulado por Pierre Bourdieu e busco uma articulação entre ambos, propondo o que chamei, junto com algumas autoras inglesas e australianas de "habitus de gênero".

O segundo capítulo procura aferir a compatibilidade entre a noção de experiência social proposta por François Dubet, e habitus. Lança mão, especificamente, da idéia de experiência escolar, a partir da qual foi possível refletir sobre a produção de habitus de gênero entre alunos gays.

A terceira parte da dissertação descreve o recorte metodológico proposto, isto é, a escolha de entrevistas semi-estruturadas como veículo de obtenção do material empírico, bem como a abordagem dos sujeitos pesquisados.

No capítulo quarto, os depoimentos compilados são interpretados e analisados à luz do quadro teórico delineado nos dois capítulos iniciais. Procura, sobretudo, entrever as contradições que marcam a dinâmica da instituição escolar na atualidade, oscilando entre a reiteração do modelo heterossexista que legitima a homofobia e as frestas de resistência que se abrem e são ocupadas por estudantes homossexuais.

Nas considerações finais, busco os ensinamentos que me pareceram lícitos extrair ao cabo do processo investigativo concernentes ao papel da escola no combate ao preconceito e em prol de uma sociedade que respeite a diferença pela afirmação perene da iguadade.

CAPÍTULO 1 - EXPLICITANDO CONCEITOS

Que [o filósofo] pretenda falar em nome da evidência ingênua do mundo, que se proíba a si próprio de acrescentar-lhe algo, que se limite a dela tirar todas as conseqüências, isso não o desculpa, muito pelo contrário, ele apenas despoja a humanidade mais completamente, convidando-a a pensar-se como enigma.

Assim é, e nada se pode fazer em contrário. Ao mesmo tempo, é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos, pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é nós e o que é ver, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo.

Maurice Merleau-Ponty, O visível e o invisível

Com o intuito de compreender – a partir de um ponto de vista sociológico – os relatos da vivência escolar de jovens gays no Ensino Médio na cidade de São Paulo, procuro indicar e articular neste primeiro capítulo da dissertação os conceitos e respectivos referenciais teóricos que me permitiram definir e delimitar, progressivamente, o objeto de investigação a partir da trajetória descrita na Introdução. Tais concepções orientam também a escolha dos caminhos metodológicos empregados na pesquisa. Será, portanto, no âmbito do quadro teórico aqui explicitado que empreenderei a análise dos depoimentos obtidos por meio de entrevistas gravadas.

No mundo contemporâneo marcado pela fragmentação, pela dispersão e pela disparidade dos valores e das referências, como entender as diferentes maneiras de ser e de agir que hoje nele encontramos? De que forma esta multiplicidade "líquida" – para usar um termo caro a Zygmunt Bauman (1999), afeta especialmente as percepções e as condutas relativas ao gênero, antes tão sólidas e seguras de si? Que influências exerce a escolarização neste processo?

Para examinar a constituição de uma destas variações possíveis, qual seja a das masculinidades homossexuais, nelas ressaltando os efeitos específicos introduzidos pela instituição escolar, abordarei tais

masculinidades entendendo-as como dotadas de um "dentro" e de um "fora": no lado da interioridade estão modos de perceber, de sentir, de pensar, de julgar e de decidir, ao passo que, no âmbito externo, estão condutas que operam como meios de expressão que vão além das palavras e que, em decorrência, abrangem também gestos e postura corporal, vestuário e adereços, enfim, uma exterioridade que se apreende e se compreende à medida que se manifesta para outrem.

Tais maneiras de ser não estão prontas e acabadas no ser humano, não são dadas nem muito menos inatas: são construídas. São adquiridas, lenta e gradualmente, por meio da observação e da interação com o meio social. O ato de ver-se e portar-se como homem e/ou mulher – em sua gama de possibilidades – é parte crucial desta construção, remetendo à formação de identidades e à modelagem de comportamentos. O que alguém é ou o que acredita ser na dimensão de gênero e, dentro dela, na esfera da sexualidade, depende sempre de um movimento dialético: a percepção de si próprio/a e a interação com outros e outras. Postula-se, portanto, que esta dimensão da vida não está nem dentro nem fora dos seres humanos. Está no meio, na relação.

Poder-se-ia, é lícito indagar, encontrar a chave para a compreensão destes múltiplos modos de existência no indivíduo? Bastaria, se quisermos chegar a este entendimento, examinar cada pessoa com rigor e profundidade para captar quem e como ela é? Vivemos numa cultura que tende a encarar a constituição do gênero e, dentro dele, a sexualidade, pelo prisma das particularidades individuais. Segundo Norbert Elias (1994), durante muito tempo fomos levados a crer na existência de um abismo intransponível separando como se fossem duas realidades distintas o indivíduo e a sociedade. Essa visão é fruto de nossa dificuldade em reconstruir no pensamento as situações que vivenciamos no cotidiano. Elias recorre à sugestiva imagem proposta por Aristóteles para entender esta ligação: as pedras e a casa. Não podemos explicar uma casa pelo mero acúmulo ou junção das pedras que a compõem. A casa possui uma estrutura que não pode ser apreendida pela observação isolada de cada

pedra. O todo é qualitativamente diferente da somatória de suas partes. Para decifrá-lo é preciso apreender as relações destas entre si e delas com a totalidade. O mesmo se aplica, argumenta Elias, às pessoas e às coletividades humanas.

A solução deste impasse, segundo Elias, que ora atribui realidade ao individuo e ora toma como concreto a sociedade, está em refazer nossa própria auto-imagem deixando de insistir em entender a vida social pelo exame detalhado de seus membros. É preciso, ao contrário, diz ele, romper com essa antinomia, desarticular o que o autor chama de uma "antítese cristalizada". Pois, se é verdadeiro que não existe sociedade sem indivíduos, é preciso também enfatizar que não passa de abstração estudar as pessoas sem levar em conta os vínculos que as ligam ao social. Contudo, adverte Elias, a alusão à totalidade não é suficiente. Ela localiza o problema, mas não o resolve. Trata-se apenas de um ponto de partida.

Da discussão acima podemos inferir que a escola constitui-se num dos espaços onde ocorre este processo, de proporções não desprezíveis dada à importância que desempenha na vida dos indivíduos que por ela transitam. Por este motivo, ao investigar as masculinidades homossexuais que se desenrolam neste espaço, será preciso considerar que elas são parte de um conjunto mais complexo, que chamaremos de relações de gênero. O estudo destas implica em buscar a lógica coletiva, que transcendendo os indivíduos, os categoriza e os aloca como membros de um sexo, isto é, como homens e mulheres, sem nenhum – ou quase nenhum – espaço para a ambivalência, pois este é resultado de um longo processo social e histórico.

Como pedras pontiagudas que parecem desencaixar-se da edificação, as alteridades de gênero (que tendem a ser vistas apenas como sexuais) mostram-se incômodas e altamente reveladoras de tensões e contradições que permeiam a sociedade, marcadas fortemente que são pelo conflito e pelo rigor como são tratadas. São, por assim dizer, simultaneamente, indícios e reflexos de resistência em uma das dimensões fundamentais a estruturar a vida social, funcionando segundo

uma lógica própria e relativamente autônoma: a do gênero e, dentro dele, a sexualidade. Nesta esfera, ora em consonância com ela ora desafiando-a, os indivíduos parecem não ter como escapar de se localizarem e serem localizados pela rígida demarcação que separa e opõe o masculino e o feminino como terrenos estanques, eternos e imutáveis. Faz parte deste processo, com sua lógica inexorável, buscar apagar seus vestígios espaciais e temporais. Ocorre que, nos tempos atuais, por serem plurais, fragmentados e dispersos os lugares e os momentos onde se desenrolam as relações sociais, sendo estas também múltiplas e intrincadas, torna-se extremamente complexa a inserção individual de seus membros. E o argumento que expomos aqui é de que o gênero é um de seus pilares desta construção social.

Assim, inspirado em Elias, buscarei esmiuçar – tanto quanto possível nos limites desta dissertação – dentro do campo das relações de gênero, considerado aqui como um dos âmbitos centrais da vida social de nossos dias, alguns elementos do que o autor denominou "ordem oculta", pois além de não serem perceptíveis à primeira vista, tais relações sofreram um processo de significação que as naturalizou e, conseqüentemente, as cristalizou. Não podemos, no entanto, tomar a sociedade como um todo abrangente estático e imutável. O gênero, constituindo uma destacada dimensão (ou, nas palavras de Elias, uma "camada") do social, pode ser pensado como sendo parte de uma totalidade que é incompleta e que, permanecendo aberta no tempo e no espaço, está sujeita a transformações. Trata-se, portanto, de encarar a sociedade e, no seio dela, as relações de gênero, muito mais como um fluxo do que de algo imóvel, ainda que – para fins de análise – nosso olhar concentre-se em alguns pontos fixos, fornecidos pela pesquisa empírica. Enfim, tudo se passa como se tentássemos fotografar alguns traços do real, mas sem perder de vista o movimento fugidio, nele buscando captar elementos indicativos do seu rumo e sentido.

Visando a constituição das masculinidades de jovens estudantes homossexuais, recorro ao conceito de habitus tal como formulado por

Pierre Bourdieu (1980) em sua teoria da prática. Por meio dele procurarei iluminar alguns aspectos da mediação entre indivíduo e sociedade, unidos entre si por uma relação dialética. Com este instrumento teórico, creio ser possível apreender a construção de identidades em meio a significativas mudanças estruturais e institucionais (Setton, 2002), recortando e articulando tal processo na dimensão do gênero (Scott, 1995) e observando-o a partir da escola, entendida como importante instância de socialização, para ali documentar e analisar as vivências juvenis escolares como uma experiência social, no sentido atribuído a este termo por François Dubet (1994).

Conceito de Habitus

Bourdieu define habitus como o conjunto de disposições corporais e mentais que informam e conformam de antemão as ações cotidianas dos agentes sociais, guiando suas escolhas de curto e longo prazo. Por sua amplitude descritiva e explicativa, entende-se que o habitus incide particularmente sobre a formação das identidades pessoais e coletivas, imprimindo-lhe uma natureza complexa. Será então necessário operar, no conceito de habitus, um recorte por meio do qual possa emergir, em sua especificidade, a dimensão do gênero.

O habitus é definido por Bourdieu em Sens Pratique (1980) como um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, ao integrar as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções e apreciações que guia as ações. Através dele, torna-se possível realizar tarefas infinitamente diversificadas, pois o habitus não é uma maneira uniformemente imposta de ser ou de agir, nem muito menos um leque ou um repertório de possibilidades de ação, ele é muito mais que isso: é um princípio gerador e organizador de práticas. Por este motivo, segundo Graça Setton (2002), o habitus constitui-se em instrumento conceitual apropriado para examinar a coerência de traços comuns, observáveis em grupos sociais submetidos às mesmas condições de vida.

Em uma de suas definições mais acabadas do conceito, Bourdieu na obra mencionada (1980) apresenta o habitus nos seguintes termos:

> *Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem habitus, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, ou seja, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu fim sem suporem a mira consciente dos fins e o domínio expresso das operações para os atingir, objetivamente "regradas" e "regulares" sem ser de forma alguma o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, serem coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (p. 88, minha tradução, grifos do autor)*

Nesta citação, o sociólogo relaciona diversos fatores por meio dos quais busca encontrar a inteligibilidade dos comportamentos humanos e estes, em seu conjunto, constituem o que o autor denomina de "prática": ao agir, os indivíduos e grupos são dotados de princípios que estruturam suas ações. Tais princípios encontram-se assimilados como formas de ver, de apreciar e de julgar. Além disso, estes mesmos princípios, por disporem de uma coerência interna, formam um sistema que visa fins objetivos embora estes não apareçam ao indivíduo como o resultado de uma decisão consciente. Assim, dada a possibilidade de distinguir os princípios comuns que orientam a ação e o significado a ela atribuídos num determinado grupo social (entendido como conjunto de sujeitos submetidos às mesmas condições de existência), o habitus assume um caráter ao mesmo tempo coletivo e individual. Através dele, podem-se correlacionar estruturas objetivas às expressões particulares destas na prática, isto é, as condutas observáveis dos indivíduos e grupos.

A prática não é, no entanto, uma reação mecânica que possa ser inferida automaticamente de normas, modelos ou papéis, pois ao mesmo tempo em que decorre das condições objetivas, ela preserva a autonomia relativa do sujeito. A prática é, nas palavras de Bourdieu, "o produto de uma relação dialética entre uma situação e um habitus, entendido como um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações (2000, p. 167, grifo

original). Para o autor, a transponibilidade dos princípios estruturados do habitus advém do fato de ser sempre por analogia que os esquemas já sedimentados são aplicados a novas situações, o que os faz refletir e repetir resultados obtidos no passado. Em termos de aplicação concreta, o conceito de habitus surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.

Do ponto de vista epistemológico, o habitus é um conceito forjado com a intenção de romper, nas ciências sociais, com a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo. Na visão subjetivista, adverte Bourdieu, o mundo é um espetáculo no qual as interações se reduzem a trocas simbólicas, desprovidas ou ao menos descoladas de suas bases materiais. Esta forma de ver a realidade, afirma o autor (1977), pressupõe que o observador esteja em posição elevada na estrutura social e implica na tendência a ver o mundo como representação de "papéis" (no sentido teatral). Contra o materialismo positivista, Bourdieu dirá que os "objetos do conhecimento são construídos" e são mais do que algo que meramente se registra. Desta posição advém, para o sociólogo, o imperativo de que, para conhecer um aspecto do social, é preciso explicitar o lugar social de onde o examinamos bem como as relações que com ele mantemos.

Setton (2002) resume e esclarece a utilidade e as possibilidades analíticas da noção quando afirma que concebe:

> *...o conceito de habitus como um instrumento conceptual que me auxilia a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo." (p. 61, grifo meu)*

A força da noção de habitus, podemos inferir, provém do fato de que ela supera a mera descrição, pois busca mais profundamente reconstituir

a dinâmica dos processos que se interpõem na relação entre as práticas dos agentes (incluindo aí suas práticas discursivas, isto é, o modo como representam para si e para outrem o que são e o que fazem) e suas condições materiais e simbólicas de vida. O habitus torna-se, assim útil para apreender "flashes" significativos que funcionam como indícios das formas incorporadas de como os agentes assimilam a ordem social na qual estão inseridos. Ao recortar o conceito de habitus pelo eixo do gênero, tentaremos identificar traços importantes da produção dos corpos e seus modos de agir: a identidade de gênero – resultante da ação e assimilação de um habitus - aparecerá inscrita num corpo sexuado e sexualizado, com disposições duráveis, mas não imutáveis. O gênero é, portanto, uma dimensão central no processo de construção das identidades individuais e coletivas, processo esse que se revela através da complexa incorporação de um habitus de gênero. Entendo a identidade de gênero como dotada simultaneamente de uma interioridade e de uma exterioridade: ela forma uma totalidade que poderia ser traduzida como sendo o modo pelo qual uma pessoa se sente e se apresenta para si e para os outros como homem ou como mulher, ou como uma mescla de ambos, sem que haja uma conexão direta e necessária com sua conformação genital.

Longe de ser algo fixo ou um leque (limitado) de papéis sociais a desempenhar, a identidade de gênero é incessantemente construída e reconstruída a partir experiência concreta e diversificada dos indivíduos e grupos sociais, entre si e com os demais. Um outro componente é a orientação sexual, isto é, a direção ou inclinação que assumem os desejos e vínculos afetivos e eróticos pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo ou por ambos, dando origem à heterossexualidade (imposta socialmente como norma e modelo a ser seguida por todas) bem como à bissexualidade e à homossexualidade, veiculadas como transgressão, ou seja, como negação que no fundo confirma e reitera a norma.

O habitus de gênero, como conjunto de esquemas orienta as condutas e as formas de percepção e apreciação das mesmas,

predeterminados e anteriores ao sujeito, por serem adquiridos na socialização – tanto nas escolhas rotineiras quanto nas atitudes e reações frente a situações inusitadas – oscilarão entre a repetição e improvisação, em cujas brechas poderemos então observar, simultânea ou alternadamente, a permanência e a ruptura. Longe de se cristalizarem numa memória sedimentada e inalterável, tais esquemas estarão, como já sublinhado na citação de Setton, em constante reformulação e, consequentemente, sempre abertos ao novo.

A noção de habitus desfaz, destarte, a aparente oposição entre realidade exterior e trajetórias individuais. Expressa um diálogo constante entre um mundo social objetivo e as percepções e condutas subjetivas. É um sistema compartilhado – mesmo que isto não ocorra por interações individuais diretas, isto é, face a face – que revela a faceta socialmente construída de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (no corpos e mentes) que são assimiladas por meio das experiências práticas do cotidiano, ou seja, em condições específicas de vida de cada um e cada uma (cf. Setton, 2002). Ressalte-se que o habitus é um conjunto de disposições inscritas no corpo e na mente dos agentes sociais, sem que estes tenham plena consciência: são inconscientes porque internalizados em "doses homeopáticas" e regulares através das situações cotidianas. O caráter repetitivo conforma padrões de ação que ficam entranhados nos indivíduos e estes, com o passar do tempo, passam a lidar os mesmos na forma de um senso comum, fazendo com que o habitus adquira um sentido prático que orienta as escolhas e define modos de ser e agir.

Ora, num mundo marcado por relações de gênero que, de forma ainda predominantemente, apartam e opõem homens e mulheres, a dimensão do gênero do habiuts passa a se fazer valer na medida que tais relações impõem aos agentes uma auto-percepção e uma apresentação de si, mutuamente exclusivas ao menos em sua lógica de oposição binária e polar, como seres masculinos ou femininos. Será possível então esmiuçar, nos indivíduos e nos grupos, as maneiras peculiares como tais relações são assimiladas e acionadas nas práticas corriqueiras. No caso do gênero,

por sua própria natureza, estarão do modo mais óbvio incorporadas nos agentes. Além disso, nosso interesse pelo conceito de habitus advém de sua potencialidade para a compreensão dos ajustamentos e desajustamentos entre as estruturas objetivas e subjetivas. Pensando particularmente nas formas masculinas de existência, torna-se instigante examinar as variações que o modelo dominante permite e condena, tendo como foco as trajetórias escolares. Não é a toa que, sendo o habitus concebido para aferir e demonstrar a correspondência entre as práticas individuais e condições sociais de vida, ele seja ainda mais profícuo para explicitar as situações de desajuste. Claramente, as masculinidades homossexuais se prestam a este exame.

Em boa parte da cultura brasileira ainda prevalece a idéia de que a homossexualidade é uma opção sexual que se reconhece pelo não cumprimento das regras que organizam o comportamento público legítimo de gênero. Ao nível do senso comum, trata-se de uma escolha deliberada do indivíduo. A observação de elementos comuns aos homossexuais decorrentes da utilização do conceito de habitus, contribui para repensar esta relação entre indivíduo e sociedade realçando, nos aspectos que cada um apresenta de pessoal e subjetivo, as marcas sociais, coletivamente orquestradas. Assim, por meio do habitus é possível observar indícios que aproximam as práticas de alunos secundaristas gays, que nos permitirão entrever uma subjetividade socializada em termos das relações de gênero. Passemos, então, a explicitar o significado desta expressão.

Conceito de Gênero

A compreensão da organização e reprodução social pela ótica das relações de gênero é empreitada acadêmica relativamente recente. Enquanto categoria de análise, o conceito de gênero foi crucial para superar explicações que se atinham às relações de produção entendidas basicamente como econômicas. Em diversas vertentes da teoria marxista, por exemplo, o embate entre as classes sociais – definidas a partir de sua posição no modo de produção – constitui o elemento histórico

determinante. Este olhar centrado na divisão desigual dos resultados da produção material do trabalho social, desconsiderou durante um bom tempo quase por completo a incidência de categorias como raça/etnia e gênero. Segundo a historiadora americana Joan Scott, a abordagem exclusiva das desigualdades de classe não dá conta do gênero, pois a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e não se extinguiu com o advento das revoluções socialistas do século XX. Classe e gênero interagem para produzir contextos sociais e históricos específicos, mas é possível e pertinente – segundo a definição proposta pela autora - destacar analiticamente os significados associados às diferenças socialmente construídas entre os sexos, resgatando sua autonomia relativa.

Como alerta Scott (1995, p. 71), o gênero também é fundamental na construção das identidades e das relações humanas:

> *O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (1995, p. 86)*

Na concepção de Scott, gênero denota o arsenal simbólico que cada sociedade, a seu próprio modo e em cada época, aciona para definir e organizar as interações humanas com base na forma como são percebidos os sexos, isto é, como cada coletividade humana explicita o pertencimento a cada sexo bem como as diferenças e as relações que podem e devem manter entre si. Uma vez que tais relações entre os sexos envolvem a distribuição de bens, de direitos e deveres bem como o acesso às posições de mando e obediência, as imagens e significados associados às masculinidades e às feminilidades manifestam e realizam, na prática (isto é, concretamente na vida social) os mecanismos de poder vigentes numa dada sociedade. Mas, como se apreende em Scott, o gênero não é meramente reflexo da maior ou menor desigualdade entre seres classificados primariamente como machos e fêmeas e re-significados

como masculinos ou femininos. Gênero, ao mesmo tempo em que expressa, incide agudamente sobre as relações de poder. Reproduz, mas também resiste, cria resíduos, abre brechas e por meio destas re-elabora os significados e reestrutura as relações. Obtemos disso um bom exemplo quando olhamos para a história social, recontada a partir de abordagens feministas. Nelas se destaca o papel desempenhado pelas mulheres em diversos momentos em que a história "oficial", dominada por categorias de pensamento e ação masculinas, só conseguia enxergar os homens como únicos personagens dotados da capacidade de apreender e, conseqüentemente, de interferir sobre os fatos.

A noção de gênero constitui-se numa categoria importante para pensarmos o modo como se estruturam as relações sociais, pois envolvem rituais bastante definidos de sociabilidade e, principalmente, uma domesticação dos corpos em função daquilo que é considerado masculino ou feminino, num determinado contexto cultural, a cada época. As diferentes possibilidades de inserção nas esferas pública e privada serão, assim, fortemente afetadas pelo pertencimento de gênero (Brito, 2004). A este respeito, o pesquisador australiano Robert Connell (1995) fala de políticas de gênero, que funcionam como um conjunto de fatores cruciais que incidem de forma determinante sobre os destinos individuais e coletivos numa dada sociedade.

Buscando melhor entender o fenômeno social da homossexualidade na contemporaneidade, o antropólogo Peter Fry (1982) faz uma tentativa de aproximação e correlação entre as lutas feministas e a emergência de uma nova consciência homossexual no Brasil, fortemente influenciada pela constestação e visiblidade gay ocorrendo nos Estados Unidos e na Europa, a partir de meados da década de 1960.

Para Fry, as mulheres organizadas em movimento foram justamente as primeiras a protestar com vigor contra as posições e os atributos anteriormente designados de forma bastante rígida aos sexos. Impulsionados por esta onda que começa a produzir reviravoltas na sociedade como um todo, sobretudo por contestar a hierarquia e

reivindicar a igualdade entre homens e mulheres, os homossexuais também emergem na cena política para exigir reconhecimento e deplorar a discriminação que lhes tolhe direitos. Passam assim também a questionar as figuras até então socialmente consagradas e altamente estereotipadas do "bofe" e da "bicha", termos utilizados primordialmente em referência à posição no ato sexual (penetrar ou ser penetrado), que se desdobravam em marcadores identitários com inequívocos conteúdos associados a condutas tidas como masculinas e femininas, respectivamente, em perfeita homologia com a divisão assimétrica entre os sexos. Contra este modelo, que Fry denominou "hierárquico", prevalecente nas classes populares e nas comunidades interioranas e rurais, forjou-se um outro nas camadas medias urbanas, associado ao surgimento de um novo personagem social, o "entendido": homem homossexual que buscava relacionar-se com outros, como ele, em condições de igualdade.[1]

Esta é a trilha também seguida por Robert Connell (1995), da Austrália, o qual examinará o gênero a partir das mudanças sociais provocadas pelo femininismo assim como pelo movimento gay organizado em escala mundial, principalmente após os tumultos vinculados à invasão do bar Stonewall Inn em Nova York, que deram origem às grandes manifestações de rua conhecidas como Paradas do Orgulho Gay. Nestes fenômenos, Connell também constata profundas alterações nas maneiras de ser que vão colocando em xeque de um lado a hierarquia entre homens e mulheres e, de outro a base "natural", isto é, biológica desta

---

[1] Sobre o surgimento de uma nova consciência homossexual, inspirada a busca da igualdade entre os sexos proposta pelo feminismo, e principalmente sobre as tensas relações entre o movimento gay organizado em grupos de militância – com seu "zelo quase puritano" sobre as relações interpessoais – e a comunidade homossexual, ver *O que é* homossexualidade, de FRY e MacRae, 1983. Ver também James Green (1999) em *Beyond carnival: male masculinity in twentieth-century Brazil* (traduzida para o português e publicada pela Ed. da UNESP sob o título *Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX),* que documenta e analisa como de uma cultura de encontros fortuitos e clandestinos entre homens nas praças e banheiros públicos, em fins do século XIX, chegou-se décadas mais tarde a um amplo circuito de sociabilidade homossexual, que foi por sua vez a base da qual emergiu uma consciência social e política nos anos 1980.

desigualdade. Diz Connel (1995, p. 189) que "se o gênero é um produto histórico, então ele está aberto à mudança histórica" e, portanto, a hegemonia de um sexo não pode ser tomada como sinônimo de totalitarismo de gênero. Connell chamou de "masculinidades hegemônicas" as posições dominadoras assumidas pelos homens nas sociedades ocidentais contemporâneas, revelando que elas implicam não apenas no poder sobre as mulheres, mas também e, sobretudo, uma posição de contraste e de superioridade a outras formas masculinas de existir.

Connell (1995) ilustra esta concepção com uma pesquisa que revelou um grupo de jovens agressivos numa escola, que cultuavam o futebol e acirravam as disputas físicas. Na mesma instituição, era possível encontrar um outro grupo de rapazes dedicados aos estudos para os quais a competitividade se dava no âmbito puramente acadêmico. Com este singelo exemplo, o autor chama a atenção para a energia, a atividade e a dimensão ativa presentes num indivíduo em formação, pois a masculinidade não é um dado, mas um projeto perseguido ao longo de muitos anos, com voltas e reviravoltas. O sujeito se depara tanto com instituições – família, escola, mercado de trabalho – quanto com forças culturais, entre elas a mídia, a religião e movimentos sociais como o feminismo. Para Connell, há um "caminho dialético" que situa os sujeitos entre aceitação da estampa que o meio social lhe imprime e a rebeldia com que pode confrontá-los e/ou reconstruí-los.

Para Connel (1995, p. 191) a masculinidade é "um projeto coletivo tanto quanto individual" e sua análise nos permite ver, na sociedade moderna, como a masculinização do Estado e da gerência empresarial são produtos de uma ação coletiva, exercida e consolidada mediante uma infinidade de práticas que excluem, subordinam ou marginalizam as mulheres bem como aqueles e aquelas que, pelo comportamento tido como divergente, são vistos como ameaçadores da ordem hegemônica estabelecida. Ambas as situações, isto é, as mulheres em posição inferior bem como as e os transgressores de gênero empurrados para o lugar

social da não conformidade, implicam em tangíveis desvantagens materiais e simbólicas.

Assim, na perspectiva de Connell, bastante próxima a meu ver à de Peter Fry mencionada acima, o advento do feminismo contemporâneo e os movimentos de liberação gay foram capazes de produzir uma contundente crítica aos estereótipos de sexo e, especialmente, às masculinidades convencionais dominantes, denunciados como fonte de opressão. O questionamento a aspectos elementares da política de gênero, contudo, não demoliram ainda seus fundamentos estruturais. Neste sentido, acredito que o autor australiano esteja em sintonia com a noção de habitus em Bourdieu, uma vez que o gênero se repõe cotidianamente pelas práticas sociais que sua inculcação nos corpos e nas mentes ajuda a sedimentar. Não obstante, Connell, porém, enxerga vê naqueles movimentos uma nova criatividade na crítica cultural com força para desafiar a hegemonia masculina. Adverte, no entanto, para o custo de enfatizar a diferença, pois, numa cultura ainda fortemente patriarcal, a diferença pode continuar sendo lida em termos opositivos e hierárquicos, com a tendência de predominância de um dos pólos: por suposto, o masculino. A desconfiança com que Connell vê a androginia também o coloca ao lado de Bourdieu, já que para o sociólogo australiano na figura andrógina ênfase situa-se nas atitudes, no simbólico, não atentando para as desigualdades materiais e de poder existentes no fosso que separa homens e mulheres e, de modo análogo, hétero e homossexuais.

A solução, para Connell, estaria em recompor os elementos de gênero ao invés de simplesmente aboli-los, disponibilizando todos os símbolos e práticas de gênero a todas as pessoas, expandindo as opções. Um exemplo neste sentido seria desfazer a imagem de que as carreiras nas áreas de ciências exatas e técnicas como preponderantemente masculinas, viabilizando seu acesso às mesmas por parte das garotas. Outra sugestão dada pelo autor seria exercitar o aprendizado por meio do colocar-se no lugar do sexo oposto. Neste aspecto, eu acrescentaria, seria também interessante, ainda que de forma simbólica e utilizando artifícios

lúdicos, pôr-se na pele dos que desejam e amam o mesmo sexo. As palavras de Connell a este respeito são dotadas de grande eloqüência porque sintetizam uma análise e uma tomada posição, que é ao mesmo tempo ética e política. Diz-nos o autor: "podemos rearranjar a diferença apenas se contestarmos a dominação. Assim, uma estratégia de re-composição exige um projeto de justiça social" (Connell, 1995, p. 200).

Espaço social e campo

A compreensão e o uso do conceito de habitus, na construção teórica de Bourdieu, pressupõe a existência de um campo, pois enquanto conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, concretamente experimentados e postos em prática, o habitus opera sempre tendo em vista as conjunturas de um campo que o estimule (Setton, p. 63). Um campo é um espaço social estruturado pelas relações dinâmicas entre as instituições e agentes sociais distintamente posicionados. A via que liga o habitus à estrutura de um campo é de mão dupla e por meio dela ocorre uma relação dialética entre sujeito e sociedade. Segundo Setton (2002, p. 64), em conformidade com a teoria do habitus, podemos ver que "as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes o produto da relação entre um habitus e as pressões e estímulos de uma conjuntura".

Na teoria da prática de Bourdieu, um habitus só pode de fato existir e atuar dentro de um campo. Afirma o autor (1989) que, em sociologia, costuma-se representar o mundo social de maneira topológica, isto é, como um espaço – formado por diversas dimensões – que é construído tendo por base princípios de diferenciação e distribuição. Tais dimensões conformam um conjunto de propriedades que atuam no universo social considerado, conferindo força e poder aos agentes, tanto individual quanto coletivamente. Nas palavras de Bourdieu (1989):

> *Os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas neste espaço. Cada um deles está acantonado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, quer dizer numa região determinada do espaço, e não se pode ocupar realmente duas posições opostas do espaço." (p. 134)*

Temos aqui uma concepção do mundo social como um campo de forças às quais estão sujeitos todos os agentes que pertencem ao mesmo. As propriedades do campo independem das intenções dos agentes individuais e menos ainda se reduzem às interações diretas entre eles. Ao poder que se exerce num determinado campo, Bourdieu atribui o nome de capital. Assim, a posição de um agente no espaço social é definida pela combinatória das posições que este ocupa nos diversos campos por onde transita, ou seja, pela quota de capital (isto é, de poder) que detém. O capital assume diversas formas, dentre as quais Bourdieu define e privilegia algumas: a mais óbvia e concreta delas é, evidentemente, a que representa o acúmulo e manipulação de bens materiais, qual seja, a forma econômica.

Juntamente com ela, e tão importante quanto ela para o funcionamento de uma sociedade, estão o capital cultural, o capital social e o capital simbólico. De sua somatória e articulação, dado o peso relativo que assumem em cada esfera da vida social, provém o maior ou menor poder dos agentes e grupos. O reconhecimento e eficácia deste poder está relacionado à ultima forma mencionada: o capital simbólico, também chamado de prestígio, reputação ou fama. É ele que garante que a posse das outras espécies de capital seja percebida e reconhecida como legítima.

Seria possível falar num "campo do gênero" no interior da sociedade? Ora, se o campo social é definido como um conjunto de posições que o agente ocupa em cada espaço (cada um deles com sua lógica e hierarquia próprias), fica bastante claro que o pertencimento de gênero pode ser entendido como uma das coordenadas cruciais de um agente ou um grupo de agentes. O valor relativo do gênero advirá, portanto, do peso que assume em cada campo. Isso significa que o prestígio, os atributos e os poderes que podem ou devem ser exercidos por homens e mulheres também variarão em função do espaço específico em que se encontram e do capital total que tenham em mãos.

Claro que, para Bourdieu, o campo econômico com seu capital próprio tende a impor sua estrutura aos demais campos (o que não nos exime de considerar, determinar e analisar a força dos outros capitais, os quais não existem separadamente, nem nos permite isolar os recursos materiais das demais esferas, pois cairíamos numa visão economicista da sociedade). O peso relativo das dimensões da vida social nos autoriza, portanto, a conceber – entre os princípios que organizam as práticas dos agentes e grupos sociais – as variáveis do pertencimento de gênero. É neste sentido que podemos falar num habitus de gênero, com todas as implicações que a correlação entre os dois conceitos abre para a análise da dinâmica social. De modo sucinto, pode-se dizer que as masculinidades e feminilidades adicionam um elemento fundante que problematiza a posição dos e das agentes dentro do espaço social e as relações que estabelecem entre si em seu interior, incidindo sobre indivíduos e grupos.

Por este motivo, parece-me ainda crucial e relevante o recorte efetuado pelas teorias feministas acerca da inserção de homens e mulheres no mundo social. Graças a elas, são explicitadas as hierarquias gerais e locais que distribuem de forma predominantemente desigual (mas, também e muitas vezes, com equidade) as posições socialmente ocupadas por estes e por estas. Grosso modo, creio ainda ser possível, pensando no conjunto, dizer que as masculinidades ocupam um lugar superior às feminilidades numa sociedade como a brasileira. Esta afirmação é tanto uma constatação como um desafio teórico e político, que caminhe rumo à sua superação. Ela deve levar em conta, também, os diversos ainda que restritos espaços - sejam eles institucionais ou informais - em que a igualdade passou a prevalecer deixando de ser apenas uma proposição bem-intencionada. Os dispositivos antidiscriminatórios constantes na Constituição Federal do Brasil, paralelamente a novos arranjos na distribuição das tarefas domésticas, sobretudo nas classes médias, são um vigoroso testemunho desta outra realidade.

Segundo Bourdieu, "o mundo social pode ser dito e construído de diferentes modos: ele pode ser praticamente percebido, dito, construído segundo diferentes princípios de visão e divisão" (1989, p. 137). O gênero, está claro, representa uma categoria que nos ajuda a enxergar estes modos de ver e classificar os seres humanos em função do sexo tal como socialmente percebido e expresso. Para as sociedades contemporâneas, entre elas a brasileira, esta será uma marca fundamental que não pode mais ser descurada, pois nos levará a entender como os grupos masculinos e femininos (que existem sempre no plural), representam o mundo social a partir do lugar que estão, participando assim ativamente da construção da visão deste mundo e, em última instância, da própria construção deste mundo.

Creio ser possível aqui estabelecer um paralelo à organização do mundo social, tal como a entende Bourdieu (1989), estendendo-a ao gênero, pensando-a como dotada de uma dupla estruturação: no lado "objetivo", observam-se as probabilidades de distribuição (desigual) de poderes e recursos associados às masculinidades e feminilidades; no lado "subjetivo", encontram-se esquemas de percepção e apreciação, que estando sedimentados na linguagem, são produtos das lutas simbólicas anteriores e exprimem, o estado das relações de força entre homens e mulheres. Ressaltemos, portanto, que os lugares e atributos de cada sexo e das diferentes masculinidades e feminilidades está permanentemente na mira destas lutas que Bourdieu chama de simbólicas porque envolvem formas de ver, de pensar e de dizer, mas que remetem sempre à maior ou menor posse de bens e de poder.

A forte adequação entre condições objetivas e percepções e apreciações subjetivas é que garante a consistência do habitus, o que faz com que umas e outras se reforcem mutuamente. Dão-nos a impressão de que são imutáveis, porque as coisas assim funcionam há muito tempo, como se fossem ´naturais´ e, mais ainda, como se estivessem destinadas a operar desta maneira. Aqui vemos que, no plano do gênero, este

processo também faz sentido. Do ponto de vista do indivíduo, estas forças parecem intransponíveis, inalteráveis. Diz Bourdieu (1989):

> *As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em conseqüência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes, e até mesmo antagonistas: o sentido da posição como sentido daquilo que se pode ou não se pode ´permitir-se a si mesmo´ implica numa aceitação tácita da posição, um sentido dos limites (´isto não é para nós´) ou, o que é a mesma coisa, um sentido das distâncias, a marcar e a sustentar, a respeita e a fazer respeitar. (p. 141)*

Quando recordamos a insistência dos e das teóricas feministas em desnaturalizar a visão e a divisão social existente entre os sexos, temos um ponto de apoio em Bourdieu para compreender por que motivo, apesar de tantas e encarniçadas lutas que levaram à introdução de diversos instrumentos políticos e jurídicos que visavam garantir a igualdade entre homens e mulheres, o desnivelamento só muito lentamente se altera na realidade. Isto se justifica, no âmbito do pensamento de Bourdieu quando o autor nos diz que,

> *se as relações de força objetivas tendem a reproduzir-se nas visões do mundo social que contribuem para a permanência dessas relações, é porque os princípios estruturantes da visão do mundo radicam nas estruturas objetivas do mundo social e porque as relações de força estão sempre presentes nas consciências na forma de percepção dessas relações (p. 141).*

Conservar ou transformar este estado de coisas, isto é, o quadro em que se encontram estas relações, depende de um conhecimento do mundo social que se expressa como luta política, por se tratar de um embate ao mesmo tempo teórico e prático, uma vez que devem incidir simultaneamente sobre a alocação de posições bem como sobre as categorias de percepção que temos destas posições.

No presente momento das relações de gênero, tal como as constatamos, falta ainda aprofundamento, impacto e visibilidade às mudanças ocorridas nas últimas décadas. O que Pierre Bourdieu diz, de modo geral, a respeito dos conflitos entre as classes e os grupos sociais, me parece ter plena validade para pensarmos tanto as condições objetivas

quanto as possibilidades subjetivas de alteração dos fenômenos sociais vinculados ao gênero. Diz o autor (1989):

> *A capacidade de fazer existir em estado explícito, de publicar, de tornar público, quer dizer, objetivado, visível, dizível, e até mesmo oficial, aquilo que, por não ter acedido à existência objetiva e coletiva, permanecia em estado de experiência individual ou serial, mal-estar, ansiedade, expectação, inquietação, representa um considerável poder social, o de constituir grupos, constituindo o senso comum, o consenso explícito, de qualquer grupo. De fato, este trabalho de categorização, quer dizer, de explicitação e de classificação, faz-se sem interrupção, a cada momento da existência corrente, a propósito das lutas sociais que opõem os agentes acerca do sentido do mundo social e da sua posição neste mundo, da sua identidade social, por meio de todas as formas do bem dizer e do mal dizer, da bendição e da maldição e da maledicência, elogios, congratulações, louvores, cumprimentos ou insultos, censuras, críticas, acusações, calúnias, etc. Não é por acaso que katègorein de que vêm as nossas categorias e os nossos categoremas, significa acusar publicamente. (p. 143, grifos do autor)*

Neste aspecto, parece relevante lembrar que uma das formas mais eficazes de enquadramento de homens e mulheres nas categorias fixas, rígidas e estanques dos sexos, isto é, a classificação de gênero, continua sendo através da anátema da transgressão.

Sexualidade, corpo e poder

Estivemos até aqui falando das relações sociais que estruturam e organizam a vida social a partir de diferenciais de capital e status existentes entre os sexos. Mas em que medida as relações de gênero incidem sobre os corpos considerados como "naturalmente" diferentes, sob a perspectiva do sexo biológico, isto é a conformação anatômica e fisiológica?

Discorremos agora a respeito de um fenômeno também bastante amplo e complexo, que é a sexualidade, a qual a nosso ver está subsumida no gênero, pois que existem regras e significados que comandam – seja impelindo ou refreando – as aproximações e os contatos propriamente sexuais. Alertamos assim para o fato de que as práticas sexuais, por mais individuais e privadas que possam parecer no mundo contemporâneo, estão carregadas de significados e atualizam valores e normas que as regulam.

As práticas propriamente sexuais são também, como afirma o sociólogo inglês Jeffrey Weeks (2003), um ´construto social´. Não obstante, nas sociedades ocidentais, diz o autor, circula a suposição de que "o corpo expressa uma verdade fundamental sobre a sexualidade" (2003, p. 37). Mas que verdade seria esta? Indaga Weeks qual é a relação entre o conjunto de órgãos biológicos que portamos desde o nascer e nossos desejos, condutas e identidades vinculadas à atividade sexual. Para o autor, embora veículo do sexo, a sexualidade ultrapassa o corpo, pois não podemos dissociá-lo das crenças, ideologias e imaginações (2003, p. 38).

Em função desta importância extrema que o corpo sexuado tem recebido nas sociedades atuais, diz Weeks, evidenciou-se o caráter mutante (se comparado com outras épocas históricas) da sexualidade: mais do que biológico, trata-se de um fenômeno social, pois "os corpos não têm sentido intrínseco, a sexualidade é um construto histórico" (2003, p. 38). E é com este fundamento que Weeks vai falar em identidades sexuadas, e tentando articular as relações de poder que atravessam os corpos – em suas conexões com classe, raça/etnia e gênero –, mostrará, de um lado, como a heterossexualidade foi institucionalizada e, por outro, se deu a ´invenção´ da homossexualidade, estabelecendo-se assim a maneira dominante de se ver e pensar as práticas e identidades. Ressalta que estas construções, ao produzirem o normal e, por extensão, a sua contraface, isto é o anormal no campo da sexualidade, funcionam como fortes reguladores dos corpos e da sociedade como um todo. Para Weeks, elas estão nas raízes profundas que definem, na cultura ocidental, a separação entre o público e o privado. Divisão essa que costumamos tomar como dada ou natural, mas que também tem sua história.

Enxergando a sexualidade, a partir de uma vasta literatura, como uma "construção social", Weeks enfatiza-a como uma questão política, pois o sentido e o peso que lhe atribuímos hoje, por serem fruto de uma potente modelagem social, quando assim percebidos prestam-se à crítica e, conseqüentemente à contestação e à mudança social. Como se

depreende, Weeks se alinha a Robert Connell e Peter Fry, mencionados anteriormente, quando vê o feminismo e o movimento homossexual contemporâneo como provas vivas da potencialidade e da realidade das transformações de gênero. Para os fins desta pesquisa, que envolve relações de gênero e a sexualidade tais como vivenciadas e expressas por um grupo de estudantes gays, é importante reter esta visão de que a imbricação entre gênero e sexualidade representa um marcador particularmente sensível de outras relações de poder.

A consolidação, nas ciências sociais, do caráter social e principalmente histórico da sexualidade e do gênero, tornou-se para Weeks peça fundamental na contestação de vertentes que as viam como uma "essência", a se reproduzir naturalmente em todos os tempos e lugares. Combater a visão essencialista não é fácil, segundo o autor, porque esta ganhou estatuto de "verdade" a partir do surgimento da sexologia em fins do século XIX. Para o autor, muito do que pensamos e fazemos em relação ao sexo está indissociavelmente ligado aos regimes discursivos produzidos com base no essencialismo.

Vendo a sexualidade como "força avassaladora", dotada de "energia vulcânica", a sexologia construiu todo um aparato que busca definir o que é a sexualidade sadia e normal, o que implicou em contê-la dentro de limites ´aceitáveis´. Reich se insurgirá contra este saber amplamente estabelecido para denunciar com vigor que a sociedade capitalista se organiza e se reproduz ao redor da repressão da sexualidade (cf. Weeks, 2003). Para Reich, a liberdade sexual seria a possibilidade de desafiar uma ordem social opressiva. Contudo, afirma Weeks que, sem menosprezar a importância da obra de Reich na luta pela mudança social, Michel Foucault rejeitará esta "hipótese repressiva", ao mostrar que a sexualidade é um aparato histórico que se desenvolveu como parte de uma rede complexa de regulação social que visa modelar (policiar) os corpos e os comportamentos individuais. Em suma, a sexualidade não pode agir como resistência porque está excessivamente imiscuída nas engrenagens do poder.

Vale a pena nos determos aqui numa interessante reflexão: ao nos propormos a investigar um pequeno conjunto de jovens estudantes gays, não deixa de ser curioso como, nesta expressão, que o adjetivo que fornece a referência à sexualidade dos indivíduos acabe preponderando sobre os outros termos. Mais ainda, ele parece assumir a força de um substantivo, como se fosse uma coisa ou, na visão de certo senso comum, "uma essência". Este fato aponta para a dificuldade de nos livrarmos da noção de que a sexualidade nos diz a verdade definitiva sobre nós mesmos e sobre nossos corpos. Contudo, alerta Weeks, a sexualidade nos diz, realmente, muito mais a "verdade" sobre nossa cultura e do papel que as práticas sexuais nela desempenham. Por outro lado, nos adverte o autor, o fenômeno da sexualidade não pode de forma alguma ser desvinculado da dominação masculina, isto é, das relações de gênero das quais vimos falando anteriormente.

Por fim, tomamos de Weeks a idéia de que, na visão social construcionista da sexualidade, "mesmo a direção do desejo sexual em si (por exemplo, a escolha do objeto ou a hetero/bi/homossexualidade) não é intrínseca ou inerente ao indivíduo, mas que é construída." Esta afirmação nos dá fundamento e alento para tentar desfazer a idéia de que a orientação sexual, entendida como a atração afetiva e erótica que um indivíduo pode sentir por outro/a(s), não é uma opção, isto é, não é o fruto de uma escolha consciente entre objetos considerados de mesmo valor (Picazio, 1998). No entanto, não nos cumpre aqui sustentar ou contestar que as pessoas nascem com inclinações para o mesmo sexo ou para o oposto, ou ambos, como se esta fosse uma marca de nascença como a cor dos olhos ou a tonalidade da pele. O desejo, como o demonstra vigorosamente o fenômeno da publicidade nas sociedades contemporâneas, é facilmente incitado e excitado, instigado e modelado através de mensagens mais ou menos explícitas ou sub-reptícias.

Visando melhor compreender o surgimento da figura pública do homossexual, recorremos agora à reflexão de Michel Foucault sobre os desdobramentos históricos dos últimos 150 anos, tal como nos mostra em

A História da Sexualidade (1985). Nela, diz o autor, percebemos um longo, tortuoso e contraditório trajeto que vai de meados do século XIX – quando o discurso da medicina se apropria da sexualidade e produz um novo tipo social, o homossexual – até o surgimento do movimento gay no final dos anos 1960. O discurso científico sobre o sexo, ancorado basicamente na medicina e no direito, se esforça por medicalizar e confinar, seja nas instituições psiquiátricas, seja nas instituições penais, uma forma de sexualidade definida como anormal, oscilando entre ser considerada como aberração (patologia), como imoralidade (desvio de conduta) e atentado contra a ordem (crime). Num momento de desencantamento do mundo e enfraquecimento da religião, substituída pela fé nos poderes da razão consubstanciada na ciência, perde força a idéia de que as práticas sexuais que divergem do padrão são atos contra os "desígnios de Deus", passando a serem vistas pelo prisma da infração às normas da natureza e da sociedade.

Prevaleceu, assim, até o início da década de 1970, a concepção de que a homossexualidade era um distúrbio psíquico. Nela, a inversão do objeto da libido, que "naturalmente" deveria dirigir-se ao sexo oposto, era atribuída – por exemplo, pela teoria freudiana – a uma fixação à fase anal do desenvolvimento sexual humano. É somente em 1974 que a Associação Americana de Psiquiatria retira a homossexualidade do rol das patologias psíquicas. Na base desta importante mudança no âmbito científico está a compreensão de que entre duas mulheres assim como entre dois homens pode existir afeto erótico. Ou seja, é possível não apenas desejar o contato físico com o mesmo sexo biológico, mas também amá-lo ou amá-la por inteiro, como um ser humano integral. Este avanço conceitual introduz a noção da validade do desejo afetivo e sexual em toda sua amplitude e, assim, bissexualidade e homossexualidade passam a ter o mesmo status de "normalidade" antes designada apenas à heterossexualidade, ainda que numericamente minoritárias.

Nos anos 1980, a homossexualidade é eliminada do CID – Código Internacional de Doenças – que até então era considerada uma

perturbação psíquica ou um distúrbio comportamental. A virada ocorre quando diversos estudos (Picazio, 1998) questionam a classificação das práticas homoeróticas como uma forma de perversão (como é o caso do voyerismo, do fetichismo, do sadomasoquismo, do exibicionismo, da necrofilia, da zoolifia, da pedofilia, entre outras).

Sexismo e Homofobia

Embora enfraquecido pela ascensão crescente da racionalidade moderna, o discurso religioso sobre a sexualidade e, em particular sua condenação à homossexualidade, não pode ser desprezado. Responsável em grande parte pela visão naturalizante do sexo, ele é um dos pilares que ajuda a explicar o que, do ponto de vista do gênero e da sexualidade, torna uma sociedade como a brasileira, tão sexista e homofóbica. A homofobia é uma decorrência lógica e prática de relações desiguais entre os sexos, onde as transgressões de gênero (no caso aqui em tela, as práticas e identidades não convencionais, isto é, aquelas não estritamente heterossexuais) são vistas como uma forte associação entre o homossexual masculino (gay) e as características do sexo dominado, ou seja, ser afeminado assim como também vincula a homossexual feminina (lésbica) a traços do sexo dominante, quer dizer, ser masculinizada. As transgressões de gênero parecem desempenhar um duplo papel: de um lado, ameaçam o sistema e, por este motivo são punidas com uma forte carga de violência verbal e física; de outro, são a exceção que confirma a regra, pois transformadas em caricaturas, as transgressões constituem um não-lugar, isto é, uma posição de sujeito tão assombrada e depreciada que ninguém, em sã consciência, desejaria ocupar.

Essa dupla função desempenhada pelas transgressões de gênero torna a homofobia um fenômeno endêmico e preocupante numa sociedade machista como a brasileira. Na raiz do mesmo, encontraremos explicações que, em particular, associam a homossexualidade ao descumprimento dos desígnios divinos (pecado), uma postura de vida que não se coaduna com os bons valores (imoralidade) ou um funcionamento indevido das funções

psíquicas ou corporais (doença). Subjacente a estas três vertentes está a idéia de que se trata de um desvio, isto é, uma situação em que o padrão "normal" não foi seguido e que portanto merecer receber, conforme o caso, castigo instigado pela culpa, perseguição policial e confinamento pela ameaça aos demais ou tratamento.

A percepção das formas não-convencionais de sexualidade, em particular a homossexualidade, transforma o desvio em preconceito social ao qual se dá o nome de homofobia. Cabe-nos então indagar quais feições assume a homofobia. Numa sociedade diversificada internamente como a brasileira, quais são os principais indicadores deste fenômeno?

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define homofobia como "rejeição ou aversão a homossexual e a homossexualidade". No mesmo dicionário, fobia é descrita como "medo exagerado" e como "falta de tolerância e aversão". Já o verbete "homossexual" afirma que se trata "daquele que sente atração sexual e/ou mantém relação amorosa e/ou sexual com indivíduo do mesmo sexo". A partir destas expressões aparentemente neutras, um leitor desavisado tenderia a pensar que a homofobia seja talvez pouco mais do que uma certa má vontade por parte de alguns indivíduos em relação à pessoa que se enquadra naquela definição. Entretanto, de acordo com os casos pacientemente coletados, ano após ano, pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil apresenta um elevadíssimo índice de assassinatos e agressões de homossexuais, sendo possivelmente um dos países do mundo onde o fenômeno se manifeste de maneira mais intensa.

Para Luiz Mott, fundador do Grupo Gay da Bahia e professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), trata-se de um problema mundial, que atinge tanto os países ricos quanto os países em desenvolvimento, sendo a expressão mais grave e cruel da homofobia.

Entre 1980 e 1999, o Grupo Gay da Bahia (GGB) documentou a ocorrência de 1830 assassinatos homofóbicos, sendo que apenas em 1999 foram registrados 169 homicídios, perfazendo uma média de um crime a cada dois dias. (Mott, 2000, p. 11)

Tais crimes, diz o autor na mesma página, são perpetrados com requintes de crueldade, o que evidencia um verdadeiro "ódio patológico aos homossexuais". Ainda segundo Mott, as cifras estão muito aquém da realidade e representam apenas a "ponta de um iceberg de sangue e ódio".

Embora não defina textualmente, Mott (2000, p. 15) refere-se aos assassinatos homofóbicos como crimes de ódio, pois levam "seus autores geralmente a praticarem elevado grau de violência física e desprezo moral contra a vítima, sendo tais mortes muitas vezes antecedidas de tortura, uso de múltiplas armas e grande número de golpes".

Em meio a tantas mortes e, como destacam as publicações do GGB assim como o livro Dias de Ira: uma história verídica de assassinatos autorizados, do jornalista Roldão Arruda (2001), a maioria dos crimes não recebe o mesmo tratamento por parte das autoridades policiais, os quais terminam por serem arquivados sem que seus autores sejam punidos. O esquecimento a que tais mortes são relegadas além de ser mais um indício da homofobia, neste caso do sistema judicial, funciona no sentido de arrefecer a indignação contra tais mortes.

Para tentarmos compreender o preconceito contra os homossexuais, tomamos agora como ponto de partida e inspiração a reflexão de Agnes Heller (2000, p. 43) sobre a incidência do fenômeno que finca suas raízes do dia-a-dia da vida humana. Heller abre seu texto afirmando que "o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos".

De origem húngara, Agnes Heller é integrante de uma linha de pensamento filosófico conhecida como Escola de Budapeste, corrente que se formou em torno de um dos mais renomados teóricos marxistas, Georg Luckacs. A autora celebrizou-se por sua monografia sobre A Vida Cotidiana, na qual recupera elementos ontológicos na obra de Marx, buscando compreender a singularidade da existência dos indivíduos em sua relação com as estruturas sociais mais gerais no momento em que as vivem bem como em face de sua transformação ao longo do tempo.

Em seu ensaio, "Sobre preconceitos", incluído em O Cotidiano e a História – pequena obra de apenas 121 páginas, mas de fundamental importância sobre o tema -, Heller circunscreve temporalmente o fenômeno à esfera da cotidianeidade. Justamente por se fixar na experiência empírica, trata-se de uma forma de ver assentada em ultrageneralizações sendo que a conseqüência destas é a assimilação acrítica de estereótipos, analogias e esquemas. Entendendo que a vida diária seria inviável se cada ato dependesse de conceitos científicos fundamentados, Heller (2000, p. 44) conclui que "a ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana", definindo a primeira como um modo de pensar que é prenhe de juízos e regras provisórias "porque se antecipa à atividade possível e nem sempre, pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática".

Assim, opostamente ao juízo científico que se baseia em hipóteses confirmadas, os juízos e esquemas de comportamento do cotidiano são considerados pela autora como doxa, isto é, mera opinião, que se alteram à medida que também se modifica a situação social e individual. Mas, se nem todo juízo provisório é preconceito, sustenta Heller (2000, p. 45) que "o preconceito é um tipo particular de juízo provisório" (2000, p. 45). Isso se deve à unidade imediata que encontramos na vida cotidiana, marcada pelo pragmatismo: neste âmbito, o pensamento jamais é teoria, as ações diárias nunca são práxis, pois lhes faltam finalidades e conteúdos, não produzem o novo e não têm em seu horizonte o que a autora define como humano-genérico.

A estrutura pragmática da vida cotidiana, segundo Agnes Heller, orienta as relações sociais porque faz com que o ser humano, num dado contexto social, se guie pelas normas, pelos estereótipos (ou ultrageneralizações) e pela integração primária a que pertence (classe, camada, nação). Mas assevera Heller (2000, p. 46) que "os juízos provisórios que podem ser refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão, são preconceitos".

Deste modo, não se trata de ver nas atitudes preconceituosas o produto da idiossincrasia dos indivíduos tomados isoladamente (sua maior ou menor aceitação), mas resultado de processos coletivos mais amplos e difusos, porém socialmente determinados e, portanto delimitáveis e inteligíveis, que são constitutivos do próprio tecido social tal como o vivenciamos contemporaneamente. Essa maneira de perceber, analisar e compreender e, em última análise, colaborar no sentido de combater o fenômeno social do preconceito desloca o olhar do indivíduo, pois não se trata simplesmente de convencer pessoas a mudarem seu modo de pensar e agir, mas de interferir na dinâmica que o repõe sem cessar no meio social.

Investigando as raízes antropológicas do preconceito, Heller (2000, p. 48) as localiza no que chama de "fixação afetiva". Diz ela que dois afetos nos ligam fortemente a uma opinião, a uma visão ou a uma convicção, são eles a fé e a confiança. A fé satisfaz necessidades próprias de cada ser humano em sua peculiaridade, pois todos têm motivações auto-centradas que pacificam suas necessidades. Por isso, afirma a autora, "crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores" (2000, p. 48).

Embora possa se expressar de forma individual, a maioria dos preconceitos tem existência mediata ou imediatamente social. É assimilado espontaneamente a partir do meio sendo depois aplicado a casos concretos através de mediações e se alimenta de estereótipos, pois "todo preconceito dominante ou relativamente generalizado (...) apresenta via de regra um ´núcleo´ estereotipado, em torno do qual se podem situar ´variantes´" (Heller, 2000, p. 51, grifo original). Segue em geral um mesmo processo de constituição: inicia-se com o ressentimento, passa por uma racionalização até virar comportamento (discriminação, tortura física, extermínio).

Ora, se os preconceitos revelam uma coesão internamente ameaçada, conclui Heller, que a maioria deles se origina das classes dominantes, a quem mais interessa manter uma estrutura social dada que

lhes beneficia mobilizando inclusive indivíduos que representam interesses diversos e, em muitos casos, até antagônicos aos seus. Utilizando-se este raciocínio temos algum embasamento para tentar compreender porque as mulheres ocupam posição subalterna também nas classes dominadas.

Acredito que a reflexão proposta por Heller nos permita analisar com maior acuidade o fenômeno do preconceito de gênero e um de seus subprodutos a homofobia. Ambos demonstram ser fundamentalmente sociais por dois motivos: primeiro porque implicam num processo coletivo de circulação de imagens, idéias e significados a respeito das masculinidades e feminilidades. Segundo porque a própria dinâmica do preconceito é a de atribuir traços depreciativos a um grupo de indivíduos, motivo que faz com que o preconceito seja muito mais do que simplesmente a antipatia ou má vontade de uma pessoa e relação a outra. Sua intensidade reside no seu caráter generalizante e sua eficácia advém de sua ´naturalização´, como se em cada indivíduo do grupo que é alvo do preconceito houvesse uma ´essência´ inferior ou degenerada. É neste sentido que podemos falar na existência do preconceito de gênero e por orientação sexual numa sociedade como a brasileira, fenômeno que se torna visível através da discriminação, que nada mais é do que o preconceito em ação.

Evidentemente a violência é sempre a faceta mais forte e visível da discriminação, mas não é o único indicador do preconceito. Nas relações sociais entre os sexos, os homens geralmente assumem a prerrogativa de ditar as normas aceitáveis de conduta das mulheres, bem como verificar se tais normas estão sendo efetivamente cumpridas. No âmbito do emprego e da renda, os estudos feministas têm revelado há duas décadas, pelo menos, a desigualdade entre homens e mulheres, seja em termos de ganhos globais seja em termos de salários diferenciados quando exercem as mesmas tarefas ocupacionais.

Este tipo de discriminação, na forma de tratamento diferenciado e depreciativo que se encontra amiúde nas conversas informais, nos atendimentos de serviços públicos ou no comércio, no lazer, no trabalho e

em tantos espaços sociais quantos se queira, não é fácil de quantificar. As razões para esta dificuldade provêm de fatores tais como: sua invisibilidade social (em muitos ambientes sociais podem nem sequer ser percebida como tal), o temor de torná-la manifesta por parte daqueles que a sofrem (em função das conseqüências adversas que a divulgação poderia acarretar), ou ainda a ausência de pesquisas sistemáticas sobre o tema.

Em relação à homossexualidade, são escassos os dados de qualquer espécie. Devido ao aparecimento de nichos de consumo dirigido aos homossexuais, o antes geograficamente confinado "gueto" (entendido como pequeno número de estabelecimentos comerciais que atendem especificamente a esta clientela) tende a expandir suas fronteiras consolidando-se como base material e espacial de produção e expressão de uma subcultura homossexual. Sua importância, como Edward MacRae já havia assinalado no início dos anos 1980, está no fato de possibilitar a emergência de uma intersubjetividade que ancora novas identidades. Torna-se também a porta para a inclusão social do que antes estava à margem do padrão exclusivamente heterossexual.

Entre o conflito, expresso pelo preconceito e consumado pela discriminação, e a acomodação, que cede pequenos e controlados espaços, reelaboram-se significados e reconstroem-se práticas, como por exemplo algumas realocações, ainda que pontuais, no mundo do trabalho em geral e no acesso a determinadas profissões.

Evidentemente, essas transformações ao mesmo tempo simbólicas e materiais chegam à instituição escolar, provocando rearranjos nos discursos e redesenhando escolhas e trajetórias acadêmicas. Parece ser consenso que, embora a discriminação possa e deva ser coibida pelos mecanismos legais, não há como proibir o preconceito. O combate deste depende de uma nova consciência ética nos e pelos sujeitos e, para atingi-la, confia-se no papel decisivo a ser desempenhado pela educação.

CAPÍTULO 2 - ESCOLA E MASCULINIDADES HOMOSSEXUAIS

Não repousando mais no sistema, a unidade das significações da vida social não pode existir senão pelo trabalho dos próprios atores, trabalho pelo qual constroem sua experiência e que se torna, então, um dos objetos essenciais da sociologia.

François Dubet*, La sociologie de l´éxperience*

Procuramos, no capítulo anterior, construir uma aproximação – no âmbito da sociologia – entre os conceitos de gênero e habitus, de modo a possibilitar uma articulação que culminasse na idéia de um habitus de gênero, constituindo-o numa ferramenta teórica destinada a iluminar o estudo de masculinidades de jovens homossexuais durante sua escolarização no Ensino Médio. Vimos que, com o conceito de habitus de Bourdieu, amplia-se o entendimento das diferenças existentes entre as classes e grupos sociais tomados a partir de suas práticas. Por intermédio do habitus, torna-se claro que as distinções que o sociólogo observa no seio da sociedade não se reduzem a uma simples "variação de comportamentos", mas remetem a visões de mundo onde a posição dos indivíduos e dos grupos na estrutura social se entrelaçam de forma inextrincável aos princípios que fundamentam e organizam seus modos de existir.

O habitus é, assim, uma categoria analítica que permite pensar a complexidade da relação entre os indivíduos, os grupos e o conjunto social do ponto de vista dos fatores que garantem, de um lado, a continuidade do sistema pela reiteração material e simbólica das práticas e, de outro, as rupturas e transformações que podem ocorrer sejam ela no nível micro ou no macro. Repetir uma prática significa atualizar um modelo pré-existente, mas ao mesmo tempo reconstruí-lo e, assim, no jogo entre a permanência e a mudança manifesta-se a dinâmica ora harmoniosa ora

conflituosa que as relações sociais assumem ao longo do tempo, dando vida às culturas.

Encarado sob esta ótica maior, o gênero é entendido como um recorte do sistema social mais amplo: é a noção utilizada para compreender de que maneira, em cada momento histórico determinado, uma dada sociedade percebe e interpreta as diferenças de ordem sexual. Neste sentido, gênero não significa apenas buscar e destacar onde estão as mulheres (ou, no caso desta pesquisa, quem são e onde estão as e os homossexuais). Implica, antes de tudo e ao contrário, em abandonar explicações biológicas para a subordinação das mulheres bem como causas genéticas para a uma suposta preferência sexual "desviante". Não se trata simplesmente de revelar o que não está à mostra, mas de entender a lógica e a forma deste ocultamento.

Na cultura ocidental, o modo de ver e classificar os seres humanos primariamente como homens ou mulheres, designando os lugares sociais e codificando as condutas apropriadas, tem um lastro já milenar, cujo efeito maior foi ter chegado a produzir e a disseminar uma visão "naturalizante" das diferenças biológicas entre os corpos, fazendo daquelas o esteio de identidades e posições sociais não apenas diversas, mas principalmente polares e opostas, as quais se erigiram também como hierárquicas. E como já dito anteriormente, deu origem à criação de um não-lugar que reitera a polaridade ao mesmo tempo em que execrar as ambigüidades. A homofobia – enquanto aversão sistêmica às homossexualidades – pode ser então apreendida como um subproduto de relações de gênero, uma exceção que existe para confirmar a regra, onde a masculinidade só se define como contraposição estrita à feminilidade na forma de uma dominação que se impõe material e simbólica. Em suma, masculinidades e feminilidades são construções que expressam, de variadas formas, uma vertente de tensões e disputas internas a uma dada sociedade. Mais do que um dado da natureza (ainda que assim veiculadas) elas são o resultado de processos sociais. Ou, retomando a máxima popularizada por Simone de Beauvoir, ninguém nasce homem ou

mulher, pois cada um/a de nós torna-se aquilo que é. Nosso pressuposto aqui é o mesmo para a orientação sexual: ninguém nasce homo, hetero ou bissexual, pois estas são também condições de existência assimiladas e produzidas a partir de imagens e modelos de gênero, acessíveis no meio social.

Em síntese, no campo do gênero e da sexualidade, aprendemos todos a ser o que somos e a expressá-lo para si e para outrem por meio de uma ampla constelação de símbolos e práticas. Eis aí porque faz sentido dizer, junto com Connell e pensando especificamente no objeto desta pesquisa, que as masculinidades são antes de tudo um projeto. As maneiras socialmente definidas e sancionadas de ser homem exigem um grande esforço para existirem, se afirmarem e subsistirem e, além disso, apresentam-se em uma coexistência diversificada e hierárquica, pois há formas de vida masculinas que sobrepujam outras em força, valor e status. A isto, Connell deu o nome de masculinidades dominantes – também elas variantes conforme a história e a geografia – e o pressuposto desta investigação é que a instituição escolar representa um fator crucial no processo de difusão e incorporação das mesmas.

A implicação que se pode extrair aqui é que, depois de mais de um século e meio de "invenção" pelos saberes médicos e jurídicos e de sua reiterada associação a traços de feminilidade, os homossexuais contemporâneos puderam finalmente romper o cerco e reivindicarem-se como homens integrais e não mais como afeminados, isto é, invertidos, pervertidos ou transtornados. Por outro lado, a consciência de serem inferiorizados por encarnarem um modo de existir "desviante" (porque não natural ou imoral) ou "menor" (porque ser mulher é menos do que ser homem) revela – para eles mesmos e para toda a sociedade – o peso da dominação à qual permanecem submetidos, em função das poderosas engrenagens de gênero ainda prevalecentes. Deste modo, nosso quadro de referência maior onde gênero e sexualidade produzem por uma dinâmica social própria, simultaneamente, masculinidades e feminilidades

designadas como hetero, bi ou homossexuais num jogo que valoriza umas às custas de outras.

A escola como lugar da construção de gênero

Cumpre, portanto, investigar os aspectos sociológicos que especificamente fazem da escola, na atualidade e em nossa sociedade, uma instituição onde tais masculinidades e feminilidades são veiculadas e (re)construídas, como formas induzidas de viver relativas aos sexos e à sexualidade. Do cotidiano escolar, que ora implicitamente ora abertamente legitima as relações dominantes de gênero e mantém sob cerco cerrado as diferenças vistas como perturbadoras e anormais (e mais recentemente como "exóticas"), será necessário retirar as homossexualidades da invisibilidade que as encobre e lançar luz sobre os modos como estas são acionadas como um não-lugar que serve para reiterar a ordem heteronormativa estabelecida.

Contudo, como observar a vivência dos atores escolares que, sendo homossexuais, encarnam um "personagem excêntrico" (no sentido de que escapam ao que está no centro, visível e aceito) e que representam a exceção de uma regra que é preciso fazer valer a qualquer custo? Ainda que tomados em sua individualidade, será possível enxergar em que medida os alunos homossexuais conformam um grupo social? E sendo assim, como abordar os elementos fundamentais que sustentam um habitus de gênero deste coletivo analiticamente construído? Para tanto, recorri à noção de experiência escolar tal como definida e utilizada por François Dubet em seu estudo sobre estudantes secundaristas em Les Lycéens (1991). A partir deste conceito, nascido de pesquisas empíricas em liceus franceses, o sociólogo da educação desenvolverá posteriormente a noção de experiência social (1997).

Dubet (1991), retomando a concepção de Durkheim, entende que a escola socializa ao mesmo tempo em transmite uma cultura capaz de formar e de transformar sujeitos. O autor procura desvendar o que a escola "fabrica" e afirma que será preciso ir até os alunos e indagar como constroem sua vida dentro da instituição. De que tipo de ator se trata?

Como encará-los sem reduzi-los a "peões" ou "engrenagens" do sistema e, menos ainda, a "objetos pedagógicos"? (p. 15). O conceito de experiência escolar, que para Dubet, é a vertente subjetiva do sistema educacional formal, nos revela em primeiro lugar que ela não se limita ao recinto dos estabelecimentos de ensino. Ela envolve aspectos cognitivos entrelaçados a dimensões afetivas, supõe encontros e desencontros com os outros atores (docentes, direção, demais servidores/as escolares), envolve tanto a participação como a omissão, a paixão tanto quanto a indiferença. Diz o autor:

> *A experiência escolar é a de um ator que não é totalmente identificável a seu papel, que constrói uma subjetividade, que se esforça para ser o sujeito de seus estudos medindo seus investimentos, aderindo a uma cultura ou rejeitando-a (1991, p. 16).*

Para Dubet, é possível – e necessário – estudar objetivamente a subjetividade dos alunos, tomando aquilo que dizem, o que repetem, os seus julgamentos e apreciações não como "verdadeiros ou falsos", mas como construções elaboradas por atores dentro de um contexto social determinado. São verdadeiras na medida em que se transformam em práticas, pois formam a base da experiência escolar. Elas se dão a ver como um "pacote", como um conjunto indistinto de condutas, de discursos e de relações, que é preciso descrever, interpretar e analisar.

Experiência social e suas dimensões

As vivências individuais, para que venham a adquirir sentido e possam ser compreendidas, devem ser localizadas em seu contexto, que é o sistema educacional. Dubet assim o define*:*

> *Não é uma máquina, um conjunto de engrenagens organizadas em torno de uma ´função´ única, quer se trate da reprodução social, da inculcação cultural ou da educação de futuros cidadãos. A escola não é uma máquina porque deve gerir vários problemas, por em relação vários níveis de prática ou, se se prefere empregar uma linguagem mais antiga, várias ´funções´. É justamente porque essas ´funções´ são distintas e relativamente independentes que será possível falar da experiência, de uma atividade própria do ator situado no cruzamento destas lógicas (1991, p. 16).*

A multiplicidade de lógicas sociais, que também estão presentes e atuam na escola, é uma das características principais do que Dubet

(1997) conceitua como experiência social. Para o sociólogo, as sociedades contemporâneas não podem mais ser definidas por sua homogeneidade cultural e funcional, pois não apresentam mais um conflito central em torno do qual gira a vida social. Isto nos impede de reduzir atores e sistema a uma única lógica já que, nesta situação, separam-se nitidamente a subjetividade dos atores e a objetividade do sistema. As instituições passam a ser percebidas como construções e não mais como organismos funcionais, e as condutas são vistas como estratégias e não como realização de papéis (p. 15). Por não ter mais centro, o mundo social e a experiência que dele têm os atores são marcados pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que precisam construir, por si próprios, o sentido de suas práticas no seio desta heterogeneidade.

A experiência social apresenta, para Dubet, três traços principais. Em primeiro lugar, está a heterogeneidade das regras e valores que organizam as condutas. Ela será responsável pelo aparecimento de identidades que nascem e se firmam num jogo incessante de identificações sucessivas com outros atores e instituições, que ora são vistos como aliados, ora como adversários, ora como familiares, ora como exóticos. Os antigos "papéis sociais" e a posição social já não bastam para definir os elementos estáveis da ação: é o próprio indivíduo que deverá construir a unidade a partir de elementos diversos da vida em coletividade. Em meio à multiplicidade de estímulos e orientações que os atores recebem dos diversos meios pelos quais circulam, a identidade social, afirma Dubet, não é mais um "ser" pois tornou-se, de fato, um "trabalho" (p. 16).

O segundo traço da experiência social é a distância subjetiva que o ator social mantém em relação ao sistema. O que à primeira vista parece ser uma "falta de socialização" revela-se como resultado da heterogeneidade das lógicas de ação que se cruzam na vida dos indivíduos. Essa distância é vivida como um "problema" porque faz de cada indivíduo o autor de sua própria experiência, mas autor relativo na

medida em que os elementos desta construção não foram definidos nem pertencem aos indivíduos. Dubet sintetiza da seguinte forma:

> *A pluralidade da experiência engendra uma distância e um destacamento. Os indivíduos não podem aderir totalmente aos papéis e aos valores que não têm mais necessariamente coerência interna, não os ´colam´ mais às suas personagens (1991, p. 16).*

Em decorrência, a distância dá margem à reflexividade. Este traço da experiência social exige que se levem em conta a autonomia dos atores, pois esta os transforma, progressivamente, em sujeitos. Dubet adverte também que o fenômeno da subjetivação impede reduzirmos os atores aos papéis que desempenham assim como aos interesses que perseguem. Ao buscarem unidade para suas vivências, ganha destaque a ´autenticidade´.

O terceiro e último traço apontado por Dubet nos fala da construção da experiência coletiva em substituição à noção de alienação. Como efeito da dissolução da cultura comunitária que se fundava em interesses comuns e utopias compartilhadas, o mundo moderno perde sua unidade e as lutas por causas coletivas arrefecem em sua intensidade. Para Dubet, o fenômeno da dominação tal como vivida na contemporaneidade não unifica a experiência social, ao contrário, ela a dispersa mais ainda. Ademais, a dominação dificulta enormemente que os atores compreendam e controlem sua experiência social.

Considerando o quadro teórico proposto por Dubet, inferimos que na perspectiva do gênero, podemos falar também numa experiência social de gênero a qual implica em reconhecer a heterogeneidade das lógicas que regem as masculinidades e feminilidades, o distanciamento dos atores frente a estas lógicas que não formam uma totalidade abrangente e única, o que conduz a um sentimento de perda da unidade de suas identidades coletivas e individuais. Em que medida este quadro afeta as vivências dos estudantes homossexuais? Significa, antes de mais nada, que o que vale numa esfera social não necessariamente se transporta, intacto, a outros espaços. Por exemplo, as cobranças no âmbito da família de condutas "apropriadas" em termos de gênero e sexualidade podem não coincidir

com aquelas preconizadas pela escola ou veiculadas pelos diversos veículos da mídia.

Habitus e experiência social: em busca de interlocução

Assim, não obstante suas especificidades, o habitus de Bourdieu e a experiência social de Dubet me parecem conceitos que podem ser utilizados de forma combinada na observação, interpretação e análise – sob a ótica do gênero – dos depoimentos de jovens homossexuais masculinos em sua passagem pela escola de nível médio. Enquanto a primeira noção nos abre as portas para o entendimento de princípios gerais que regem as práticas individuais e coletivas, o segundo termo permite contextualizar os discursos e condutas que materializam as práticas que desejamos investigar. Atendo-se especificamente à experiência escolar, as falas revelam que os estudantes gays entrevistados apreendem elementos substantivos das práticas de gênero das quais são simultaneamente testemunhas e atores. Os depoimentos revelam ademais as maneiras próprias através das quais assimilam e incorporam tais práticas, a maior parte do tempo de forma inconsciente, mas não passivamente. Alternando-se entre a reiteração e as microfissuras presentes no cotidiano, mostram ainda as releituras e transformações a que estão sujeitas estas mesmas práticas. Do aluno, o sistema educativo exige uma capacidade de guiar a própria experiência e torná-la significativa, já que esta se inscreve atualmente numa sociedade que há muito deixou de ser una e que está longe de constituir-se num universo de sentidos homogêneo. A decorrência que aqui se pode extrair é que este aluno é também instado a construir o significado de gênero que permeia todas as suas relações sociais. No caso dos jovens secundaristas, tal processo tem a peculiaridade de ocorrer justamente num momento em que, no plano individual, estão ocorrendo descobertas e revelações acerca do corpo e da sexualidade e, no plano macro, há uma maior inserção e circulação no meio social.

Se na esfera do lar eram relativamente claros e rígidos os elementos atribuídos aos sexos, como a divisão das tarefas domésticas, o vestuário, os produtos culturais consumidos, as regras de saída e retorno à casa, entre tantos outros, nos outros ambientes tais elementos se reconfiguram. Enquanto pais geralmente questionam (ou até proíbem), por exemplo, que um rapaz use um adereço para eles inaceitável (como um brinco, um piercing, uma roupa considerada extravagante), na escola estes itens podem ser vistos de outra forma, como marcadores positivos de auto-afirmação, redesenhando a inserção social pela ressignificação de gênero. Contudo, em função da resposta ou reação por parte de colegas e docentes que poderá variar enormemente, será necessário manter as aparências ou conquistar espaços. Entrarão em choque, deste modo, princípios elementares utilizados para avaliar, orientar e legitimar a conduta de si e a dos outros: surge em cena o conflito de modos de percepção e ação forjados anteriormente (habitus de origem), conduzindo à negociação, à hierarquização e, às vezes, à exclusão de umas práticas em detrimento de outras, dando origem a um habitus modificado na e pela instituição escolar.

Discutindo a visão de que a escola é uma instituição, ainda que reconhecendo que o termo seja bastante polissêmico, Dubet nela destaca sua função de socialização (1999, p. 165), uma vez que tem por missão transformar valores em normas e papéis que estruturam, por sua vez, a personalidade dos indivíduos. A educação escolar se diferencia daquela realizada pela família porque, além de "voluntária", ela se identifica com um modelo cultural que visa produzir um tipo de sociedade e indivíduo (1999, p. 166). Por este motivo, além de um currículo – como conjunto de conteúdos e habilidades mentais que toda escola transmite e desenvolve nos alunos – subjaz uma concepção de sujeito. Em seu funcionamento, a instituição produz hierarquias e qualificações a partir das hierarquias sociais que lhes são dadas. O que é essencial para a sociologia da educação, afirma Dubet, é investigar as desigualdades que são produzidas ou reproduzidas pela escola. Diversos estudos, de inspiração feminista, revelam como o preconceito de gênero desemboca em procedimentos e

rotinas aberta ou veladamente discriminatórios, que devem ser considerados hoje quando se investiga a escola.

Relações de gênero na escola

Claudia Vianna (2001) chama a atenção para o fato de que a atividade docente é cada vez mais majoritariamente feminina, um dado que evidentemente afeta o trabalho, a identidade e a organização profissional e escolar. Não obstante, ainda que constituído por uma maioria de mulheres, o sistema escolar não deixa de reproduzir estereótipos que remetem às subordinações de gênero, lidando com muita dificuldade em situações onde escolhas sexualmente diferenciadas de alunos e alunas são confrontadas e questionadas. As diferenças são acentuadas – por exemplo, quando se justificam características distintas como amor e cuidado maternos "instintivos" atribuídos às mulheres contra a competitividade e a agressividade "naturalmente" encontrada nos meninos – deixando entrever vigorosos mecanismos de exercício de poder que chancelam a dominação de gênero.

Claudia Vianna e Sandra Ridenti (1998) destacam, por outro lado, que no universo escolar, instância que definem como "política" por estar atravessada de ponta a ponta pela luta de classes, opera um processo que transforma a diferença em exclusão, através de estereótipos que são corriqueiramente acionados. Não obstante, lembram que no âmbito específico do gênero, há resistências capazes de reelaborar valores e atitudes, e exemplificam com a ampliação do número de garotas que se encaminham para carreiras de elevado status no mercado de trabalho e o estímulo aos rapazes das funções de cuidado. Vianna e Ridenti rejeitam a idéia de uma "complementariedade das funções" atribuídas aos sexos, pois ela mantém intacta a hierarquia. Indicam também como a escola costuma trabalhar com conceitos universais tidos como "naturais", os quais ocultam a dominação e a subordinação, que são históricas e reais.

Vemos assim que o projeto educativo de uma escola também é perpassado pelo gênero, fato constatável quando se examinam a

aplicação de regras e distribuição de papéis vigentes no campo escolar. Por meio destas regras e papéis sexualmente diferenciados, a escola vai progressivamente integrando crianças e jovens à sociedade, legitimando de modo acrítico as relações de gênero que hierarquizam homens mulheres. Neste processo embaralham-se, nos lembra Dubet (1991), as funções de transmissão cultural, seleção e socialização, mas estas não estão plenamente integradas no aluno, não formam um todo coerente. Ao contrário, remetem à já mencionada heterogeneidade da experiência social , trazendo à tona elementos de tensão muito fortes. Tais funções, ao invés de serem um bloco fechado, representam uma construção instável, formam um arranjo. Nele, o estudante ajusta suas ambições sociais, transformando-as em ambições acadêmicas e desta forma, a auto e hetero identificação aos lugares e papéis masculinos e femininos tem caráter determinante nas escolhas acadêmicas bem como na energia empregada para atingi-las. Aplicar-se com demasiado afinco aos estudos e tarefas é muitas vezes considerado uma atitude própria das garotas, e motivo de gozação para os rapazes[2].

Historicamente, a sociologia da educação tem denunciando como a dinâmica das classes sociais tem sido perniciosa no acesso e permanência dos segmentos sociais economicamente e culturalmente desfavorecidos. Neste sentido, diz Dubet a escola acelera e reforça a as desigualdades que recebe. Além disso, concebida para ser uma ilha de justiça social em meio a uma sociedade desigual, a educação engendra suas próprias desigualdades e suas próprias exclusões (Dubet, 1991, p. 171). Isto também é verdadeiro no tocante ao gênero.

---

[2] Na minha experiência como gay, como militante e como coordenador de projetos de formação junto a educadores, houve sempre uma confluência de relatos segundos os quais a grande maioria dos homossexuais masculinos teve mais êxito acadêmico do que seus irmãos/as e seus colegas, isto é, aqueles de origem social bastante próxima. Em termos da teoria de Bourdieu, expressa em *Os Três Estados do Capital,* entendo este dado como resultante de um investimento educacional maior, que visa a aumentar o próprio capital cultural para compensar o temor da perda de prestígio e status, isto é, de capital social. Devo admitir, no entanto, que infelizmente não existem no Brasil dados quantitativos que possam correlacionar escolaridade e orientação sexual.

A percepção e a discussão das questões propriamente de gênero devem levar em conta, que escola é hoje definida muito menos por seus valores e funções e mais por sua capacidade de produzir a ação concertada (Dubet, 1991, p. 172). Não se trata de uma crise, mas sim do esgotamento de um modelo de organização. Abandonou-se paulatinamente o modelo serial ou mecânico onde a coerência de conjunto advinha da conformidade dos atores e de sua adesão pessoal aos valores da escola. Reina então um modelo político em que a coordenação das ações provém de um ajustamento às limitações do ambiente, em termos de capacidade de lidar com a heterogeneidade dos atores e seus objetivos. O gênero é, sem dúvida, um elemento crítico neste universo complexo e num momento em que as antes rígidas fronteiras entre os sexos começam a se esvanecer. Entram em cena novas identidades de gênero e com a ela a percepção de da existência da diversidade sexual, gerando conflitos próprios.

Homofobia na escola

Uma das marcas mais reiteradas da experiência escolar de jovens homossexuais é a rejeição a que são submetidos por parte de colegas. Recentemente, este fato pôde ser minimamente aquilatado em termos quantitativos. Estudo realizado pela UNESCO, a cargo das pesquisadoras Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernadete da Silva (2004), tendo por base dados colhidos em 13 capitais (Belém, Cuiabá, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Maceió, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Vitória) e no Distrito Federal, revela que muitos jovens já foram alvo de violências, entre elas assédio, estupro e discriminação de gênero ou por orientação sexual, com ocorrências dessa natureza atingindo a 10% em algumas localidades. A pesquisa incluiu a aplicação de questionários a 16.422 estudantes entre 10 e 24 anos, a 4.532 pais e a 3.099 professores de escolas de ensino fundamental e de ensino médio.

De especial interesse para esta dissertação, a discriminação sofrida por estudantes homossexuais chama a atenção das autoras que demonstram, com clareza, o nível de preconceito nas capitais pesquisadas ao concluírem que cerca de um quarto dos alunos afirma que não gostaria de ter um colega homossexual. Alunos mostram-se mais hostis do que as alunas. A proporção de alunos do ensino fundamental e médio que não gostaria de ter homossexuais em sua sala de aula varia, entre os meninos, de 45% em Vitória a 34% em Belém, e de 22% em Recife a 10% no Rio de Janeiro, entre as meninas.

Dedicando especialmente uma seção aos preconceitos e discriminações diretamente vinculados à homofobia, Castro, Abramovay e Silva (2004, p. 227) iniciam com estas palavras:

> *Privilegia-se, nesta seção, um tipo de violência pouco documentado quando se tem referência a escola, a homofobia, o tratamento preconceituoso, as discriminações sofridas por jovens tidos como homossexuais, sendo que, muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência (Castro, Abromavay e Silva, 2004,p. 227).*

Segundo as autoras, são procedimentos que ferem a dignidade do outro, provocando sofrimentos e revoltas. Estão ancorados, afirmam, em "padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida." (2004, p. 278) Ao mesmo tempo, outras expressões e atitudes são naturalizadas e, portanto, deixam de ser percebidas como agressivas. Neste sentido, propõem que – para combater a violência nas relações de gênero - a escola precisa discutir (e criticar, evidentemente) como certas formas de desrespeito aos demais são incentivadas ou banalizadas pelo silêncio. Lembram ainda que a linguagem e a comunicação são veículos privilegiados de expressão dos preconceitos, destacando sobretudo as "brincadeiras" que ocorrem difusamente no ambiente educacional.

Na avaliação de Castro, Abramovay e Silva (op. cit., p. 280), "a discriminação contra homossexuais é mais abertamente assumida (ao

contrário do racismo e sexismo), mas é valorizada, sugerindo um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não deve ser confundido consigo".

A pesquisa trouxe à tona também outra faceta dramática da homofobia no campo educacional. Ela constatou que, entre os membros do corpo técnico-pedagógico, um número expressivo de profissionais que não gostariam de ter homossexuais como alunos/as por considerar a homossexualidade uma doença. A proporção chega a 8,2% entre homens professores de Belém e a 6,0% no Distrito Federal, no caso das educadoras. Refletindo sobre a natureza dos fenômenos aferidos pela pesquisa, as autoras reconhecem que as causas são complexas. Apontam a reprodução do preconceito "por inércia" e um sentimento de impotência, onde não sabem o que fazer diante da culpabilização da própria vitima.

Em conseqüência, os e as estudantes que são alvos das "indiretas", das chacotas ou mesmo das agressões verbais e/ou físicas explícitas, são condenados a uma meia vida. Nas palavras das pesquisadoras (2004, p. 281), "muitos dizem que não têm preconceito, desde que o homossexual permaneça longe, não se aproxime e, que não insinue que eles possam ser um igual ou um parceiro da relação. Os rapazes têm aversão às "cantadas" vindas de homossexuais, sentido-se ameaçados em sua masculinidade e, muitas vezes, reagindo com violência".

Ora, depreende-se aqui que a principal manifestação da violência envolvendo os alunos do sexo masculino nas escolas é de natureza física, sendo lícito supor que aqueles que dela não participam sejam vistos com uma boa dose de desconfiança pelos demais. A simples recusa de se envolver numa disputa com um colega poderá ser percebida como fraqueza, sinal de uma masculinidade incompleta ou, no pior dos casos, ausência dela. Castro, Abramovay e Silva (2004) chamam a atenção para a ocorrência de persistentes relatos de estupros e outras violências sexuais no entorno da escola, especialmente no itinerário de retorno de estudantes às suas casas.

Utilizando a técnica de grupos focais, o estudo (2004, p. 285) detectou diversas idéias preconcebidas que atuam com muita força, como é o caso de um depoimento de aluno de Fortaleza, sobre os homossexuais: "são moleques, são safados, dão em cima de você". Além disso, a relação amorosa entre iguais é identificada como ´suja´, como se depreende do comentário de um participante: "Homem beijando homem com bigode? Ah, que nojo!"

A análise dos termos pejorativos merece destaque já que a linguagem expressa uma visão de mundo. Neles, podemos perceber que a nomeação do outro por formas negativas tem o claro intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tiranizar e ameaçar. Vale lembrar que, na escola, o cuidado com a linguagem – matéria-prima da educação – deveria ser redobrado, pois a linguagem é, de fato, um termômetro que permite aferir se a igualdade é um parâmetro a vigorar entre alunos e alunas.

Como nos adverte Guacira Louro (1997), a linguagem institui e demarca lugares, pois através dela se oculta o feminino, se adjetiva de forma diferenciada, se utiliza ou não o diminutivo, se escolhem os verbos, se estabelecem associações e se constroem analogias entre certas qualidades, atributos e comportamentos e os sexos. Afirma Louro que:

> *tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. (Louro, 1977, p. 67, grifos originais)*

Castro, Abramovay e Silva (op. cit., p. 281), também se referem a relatos de meninos que são perturbados por serem delicados já que não apresentam a conduta que deles se espera de acordo com os padrões machistas. Estes são chamados através de termos que carregam muito menos uma referência a práticas sexuais não-convencionais, mas que serve para ferir moralmente o outro, entre eles: "boiola", "bicha, "viado", "travesti" e "gay". Além do palpável decréscimo na auto-estima dos estudantes, as autoras mencionam relatos de abandono dos estudos por parte daqueles que não conseguiram suportar o fardo moral da

desqualificação ininterrupta. Na esmagadora maioria das vezes, dizem as autoras, direção escolar e corpo docente se mantiveram numa cômoda posição de indiferença, não intervindo de maneira clara para combater o assédio, as chacotas e as agressões físicas.

Os resultados contundentes acima revelados tornam-se mais dramáticos se considerarmos a escassez de reflexão sistemática sobre o tema da diversidade sexual no contexto educacional. Mesmo pesquisas e coletâneas que tratam das dificuldades que segmentos sociais inteiros enfrentam na escola (e que podem inclusive culminar na exclusão), passam ao largo das questões que envolvem a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Pode-se citar como exemplo a publicação organizada por Julio Groppa (1998) que, a despeito do título Diferenças e Preconceitos na Escola –, não trata especificamente dos apuros sofridos por alunos e alunas homossexuais ou transgêneros(*). Assinale-se, porém, alguns importantes ensaios – como os de Guacira Lopes Louro (2003) - que tentam relacionar os GLBTs enquanto novos atores sociais na perspectiva de crítica da rigidez das práticas pedagógicas, pouco se fala do assunto. No geral, uma leitura mesmo superficial dos materiais didáticos de educação sexual mostra que a homossexualidade aparece em geral como tema "polêmico" e servem mais para alertar para a existência desta prática do que para elucidar questões e situações vivenciadas mais e mais pelos e pelas alunas. Na imprensa escrita e em alguns sites de Internet, é comum aparecerem matérias em que o/a jornalista denuncia o mutismo das escolas em relação ao assunto, as quais alegam que este tipo de "problema" não ocorre em suas dependências.

Num outro estudo de Mary Castro e Miriam Abramovay (2003), intitulado Marcas de Gênero na Escola, as autoras examinam a reprodução e questionam o lugar e o papel da escola neste processo, afirmando que "muitos dos discursos de professores e diretores, por exemplo, alinham-se a uma cultura que tende, se não necessariamente a apoiar, muitas vezes silencia sobre discriminações". As autoras cobram da educação formal

mais empenho em sua tarefa de formação para a cidadania, pela valorização da diversidade e desconstrução das relações de gênero assimétrica que legitimam discriminações, entre elas a homofobia.

Castro e Abramovay centram o olhar nas trajetórias diferenciadas de meninos e meninas (cujos efeitos se farão sentir mais tarde, sobretudo no momento da inserção no mercado de trabalho). E sem perder de vista as políticas educacionais mais gerais, chamam a atenção para questões que, a seu ver, dizem respeito à própria organização escolar. Destacam "procedimentos pedagógicos autoritários" que tornam mais agudas as dificuldades sociais enfrentadas por certos segmentos. Da mesma forma que, com a expansão do ensino formal, professores/as de classe média deixam de responder às demandas específicas de estudantes mais pobres, ao gerar expectativas que estes não tem como cumprir, a desatenção às questões de gênero pode também provocar ruídos e desencontros.

Dentre os poucos estudos propriamente acadêmicos sobre jovens gays no Brasil, destacam-se os de Anderson Ferrari e Marcio Caetano. Ferrari (2000), em sua dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora, junto à Faculdade de Educação, busca apreender as concepções e práticas docentes frente ao homoerotismo através da observação de cunho etnográfico em duas escolas da cidade, uma pública e outra particular. Constata, deste modo, que professores e professoras entrevistados por ele reforçam a heterossexualidade e, em conseqüência, isolam e/ou afastam os alunos que não se coadunam com as normas de conduta sancionadas para cada sexo.

Mostrando que o sistema de ensino reproduz as relações de poder e, por meio delas, a distribuição desigual de direitos e deveres entre alunos e alunas, procura ver nas atitudes e nas falas os modos como a escola mais reforça mais do que contesta os estereótipos de gênero. Ferrari pôde assim presenciar e documentar uma variada gama de momentos em que o silêncio e indiferença diante de alunos tidos como homossexuais corroborava o caráter discriminatório. Ao não problematizar as situações

vexatórias vivenciadas por estes alunos – por exemplo, quando um aluno não quer ir à lousa para resolver um problema, pois sabe que se exporá à chacota dos demais -, docentes e a própria escola perde preciosas oportunidades de trabalhar o respeito às diferenças individuais e coletivas bem como o valor da diversidade como pilares para a construção da cidadania.

Marcio Caetano (2005) segue caminho semelhante ao tratar da invisibilidade dos sujeitos homossexuais nos espaços escolares. Constando a ausência de dados nos órgãos oficiais acerca das agressões sofridas no âmbito físico e psíquico ou qualquer outra referência sobre o assunto é tratado, Caetano realizou pesquisa na qual entrevistou pessoas que freqüentavam um grupo ativista de conscientização na cidade do Rio de Janeiro, do qual o pesquisador também é membro e dirigente. Através dos relatos, conclui que a escola não apenas silencia, ela deliberadamente oculta a existência dos homossexuais, na escola e na sociedade. Conseqüentemente, os alunos se retraem e passam a controlar rigorosamente a voz e a postura corporal para não serem reconhecidos.

A homossexualidade oscila entre ser um locus da aberração, da transgressão e do ridículo e ser um não-lugar, um vazio, algo que simplesmente não existe posto que não deveria existir, por isso dele não se fala, não se comenta.

Gênero no início da escolarização

É preciso lembrar que as questões de gênero se enraízam prematuramente já nos primeiros estágios da escolarização. Esta perspectiva é adotada e documentada por uma rica etnografia escolar, produzida pela pesquisadora americana Barry Thorne em Gender Play (1993). Após diversos meses acompanhando regularmente as atividades de duas escolas primárias em diferentes regiões dos Estados Unidos, Thorne pôde afirmar que:

> *as noções de feminilidade e masculinidade, as divisões de gênero que se vêem nos playgrounds escolares, estruturas de dominação masculina, a idéia de gênero em si – tudo são construções sociais. As crianças (...) são socializadas no*

> *interior de arranjos de gênero já existentes. (Thorne, 1993,p.3, minha tradução, grifos da autora)*

Segundo Thorne, há muitas influências socializadoras em ação, as quais são emitidas de e em diversas direções – livros, canções, anúncios publicitários, programas de TV e filmes - passando pelas roupas e brinquedos infantis, que funcionam como ilustrações, vivas e poderosas, dos estereótipos de gênero. O uso das cores rosa e azul são exemplos bastante significativos dessa demarcação. Quando começam a conviver entre si, aparecem os sinais de fronteira. Diz a autora:

> *Os grupos de pares, mergulhados em idéias culturais do que é ser menino ou menina, também perpetuam jogos e interação tipificados pelo gênero. Em suma, se meninos e meninas são diferentes, não nasceram e sim se tornaram assim. (Thorne, 1993, p. 2, grifo da autora)*

Baseada nas minuciosas e prolongadas observações que fez em campo, Thorne se deu conta da insuficiência do quadro teórico a respeito da socialização de gênero, particularmente na educação. Para a autora, tal teoria explicava a força modeladora das práticas a partir de um movimento de direção única, isto é, enxergando apenas os adultos como agentes da socialização infantil, ou ainda, apenas os professores e professoras na tarefa de socializar alunos e alunas. A esse respeito, escreveu:

> *O poder, de fato, é central em todas as relações, mas crianças, alunos e os menos poderosos não são de forma alguma passivos ou destituídos do agir. (...) As crianças agem, resistem, reelaboram e criam; elas influenciam os adultos do mesmo modo que são influenciadas por eles. (Thorne, 1993, p.3, grifos meus)*

A conseqüência que Thorne extrai de sua própria reflexão é que, ao deixar de ver as crianças (e eu estenderia o mesmo raciocínio com relação às e aos jovens no Ensino Médio) como a próxima geração de adultos e, ao contrário, passar a vê-los como atores sociais numa gama de instituições, abrimos espaço para o novo, pois não caímos na tentação de "prever" o que já "sabemos". Situar toda a explicação do que ocorre na socialização escolar numa perspectiva reproducionista fechada e mecânica, nos faria sempre concluir que "as forças que operam sobre as crianças produzirão adultos que serão convencionalmente masculinos ou femininos" (p. 9) a menos que se ´desviem´ ou o processo falhe. No

entanto, para Thorne, a socialização que ocorre na escola não é preparação para a vida, mas já é, em si mesma, a própria vida.

Gênero como parte do jogo social na escola

Thorne, ao estudar a realidade escolar sob o ângulo do gênero se vale também – como o fez Bourdieu, ainda que não da mesma forma – da metáfora do jogo. Ela permite à autora afirmar que em meio aos altamente homogêneos e homogeinizadores padrões de espaço e tempo, tão vigorosos na escola, isto é, "dentro das complexidades, dentro do ´jogo de gênero´, residem as possibilidades de mudança social" (op. cit., p. 10). Nesta perspectiva, Thorne esvazia a diferença dicotômica, fazendo-a perder relevância na construção identitária. Não obstante, insiste no fato de que, de uma maneira ou de outra, sempre exibimos o gênero ou, dito de modo mais acurado, fazemos gênero.

À força que a escola imprime às demarcações de gênero corresponde também um cerceamento e um esvaziamento da sexualidade. Neste aspecto, Paula Ribeiro, Nádia de Souza e Diogo Souza (2004), investigando as pedagogias escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental, constatam nas narrativas que puderam colher de docentes uma atuação e correlação de discursos e interdições. As falas enfatizam a imagem da criança "inocente e assexuada" enquanto que as interdições revelam a supremacia das explicações biológicas que justificam repreensões, nomeações pejorativas e separação ou transferência de alunos, entre outros. Estudos como os de Ribeiro, Souza e Souza revelam como se constrói já prematuramente, na instituição escolar, o zelo e a vigilância em relação à sexualidade.

Guacira Louro (2003) explora este caminho ao falar justamente de uma "escolarização do corpo" como requisito fundamental para aquilo que denominou pedagogias da sexualidade. Trata-se em suma de um disciplinamento que ocorre de forma "muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura" (p. 17). Referindo-se a exemplos de escolas inglesas, Louro cita Philip Corrigan que, por sua vez, explora as situações em que a escola legitima a violência que os

alunos maiores exercem sobre os menores, realizando desta forma um verdadeiro "making of the boy" (produção do menino), caracterizada por uma masculinidade dura e inflexível na qual o esporte é, ao mesmo tempo, metáfora e um laboratório vivo onde a mesma é praticada regularmente. Pela exacerbação da competição e das agressões consentidas são produzidos meninos de verdade.

São "investimentos no corpo e sobre o corpo", enfatiza Louro, ao dizer que a escola deixa sempre marcas expressivas em seus alunos e alunas, sua eficácia residindo no fato dela nos ensinar a "usá-lo (o corpo) de uma determinada forma" (p. 18) Em contraposição à rigidez atribuída aos meninos, as garotas aprendem a ser "dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas" (p. 18). Deste modo, os conhecimentos científicos e culturais que a escola transmite vêm transpassados de um adestramento físico, sobretudo a vencer o cansaço e a estar sempre atento às palavras e gestos das professoras e professores. Contudo, adverte a autora, no planejamento e nos relatórios educacionais só aparecem os atributos lógicos e intelectuais que estudantes devem adquirir juntamente com a ciência, a cultura e a arte. Ocultam assim, que o maior investimento da escolarização é, no fundo, na formação de homens e mulheres "de verdade". Justamente por isso as marcas escolares que carregamos pela vida não envolvem os conteúdos programáticos a que fomos expostos, mas remetem a cenas do cotidiano, sejam elas corriqueiras ou extraordinárias. E essas marcas, conclui Louro, "tem a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual".

Louro, porém, apressa-se em eximir uma responsabilidade cabal à escola na tarefa de explicar a constituição das identidades sociais, mas chama a atenção – em consonância com Foucault – que tudo o que as práticas pedagógicas fazem com seus alunos tem "efeitos de verdade", efeitos esses que são amplificados pelos mecanismos legais e morais que impõe aos pais a obrigação de enviar filhos e filhas à escola. Após a passagem, ao longo de ininterruptos anos por sucessivas salas de aula

(mas também por pátios, corredores, quadras esportivas, auditórios, salas de espera da direção e até passeios externos), "os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referências para todos" (Louro, 2003, p. 21)

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, ´fixar´ uma identidade masculina ou feminina ´normal´ e duradoura. Esse intento articula, então as identidades de gênero ´normais´ a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual" (p. 26)

Ainda segundo Louro (op. cit.), a escola tem um papel preponderante neste processo, mas o faz de maneira ambígua: ao mesmo tempo em que incentiva a sexualidade dita ´normal´, deve contê-la. Enquanto impinge as imagens de homem e mulher de verdade, busca evitar o máximo possível as práticas sexuais, adiando-as para depois da escola, isto é, para a vida adulta. Este dispositivo reforça o que já dissemos, com Barrie Thorne (op. cit.), de que a escola considerando-se sempre instância preparatória para a vida acaba por, de fato, tentar negar a vida presente de estudantes. Talvez por isso mesmo, as agressões e desrespeitos que testemunhe sejam levadas tão a sério, ou relevadas, pois se alimenta da crença de que o "aqui e agora" da escola são mero ensaio para o mundo "real", fora de seus muros.

Aos que não se encaixam nos dois modelos (únicos possíveis) de heterossexualidade, masculina e feminina, restam apenas o silencio, a dissimulação ou a segregação. Claramente, a afirmação da heterossexualidade exige a negação e rejeição extremas da homossexualidade. Para Louro, não é raro que nestes casos se manifeste com vigor a homofobia, pois a afetividade entre meninos e homens exige vigilância intensa e extensa, sendo fortemente desestimuladas ou mesmo

impedidas no espaço público. Ela obriga a manter a camaradagem dentro de limites, com rigoroso controle de gestos e palavras[3].

Numa tentativa de resposta à indagação de Dubet – o que a escola 'fabrica'? – poderíamos dizer que, em primeiro plano está a constituição daquilo que a instituição como sendo o bom e a boa estudante. A experiência escolar tem condições de revelar aqui a centralidade do habitus, pois por detrás do modelo discente ideal não há apenas um discurso na forma de um rol de nobres valores a serem atingidos, regularmente enunciados e repetidos pelo sistema formal de ensino. Trata-se de um processo que é simultaneamente de inculcação e de incorporação, que se tornaram modos de ver e de sentir, acima de tudo modos de ver-se e sentir-se, em suma, produzirá uma subjetividade socializada. E com base nela, se forjarão identidades masculinas e femininas e, na fissura entre estas, identidades "desviantes".

Gênero e o projeto discente

A escola não é, portanto, um local neutro e universal, mas será necessário que seus agentes acreditem na neutralidade para mais docilmente a ela se submeterem. Nela, os códigos lingüísticos e os pressupostos pedagógicos tem indeléveis e inegáveis traços de gênero, os quais mascaram a familiaridade e conivência entre os padrões dominantes de relação entre os sexos e as práticas escolares. Nela, todos e todas aprendem a obedecer ao poder que atribui lugares diferenciados a ricos e pobres, assim como a homens e mulheres e, acima de tudo, que o poder que exercerão é legítimo.

Em Les Lycéens, Dubet (1991) afirma que:

---

[3] Louro comenta um caso, narrado por um professor inglês que havia recebido flores de um aluno quando este soube que havia sido aprovado nos exames. Devido aos comentários que começaram a circular pela escola, o aluno em questão envolveu-se numa briga para ´defender sua honra´. Chamado pelo diretor da escola, o professor defendeu-se alegando que não poderia ser responsabilizado pela briga, mas surpreendeu-se ao perceber que para o diretor a troca de flores entre dois homens representava uma ameaça muito maior do que a agressão física. (Cf. Louro, 2003, p. 27-28).

> *a primeira dimensão da experiência escolar é o projeto do aluno, como mediação entra a função de seleção e o modelo cultural do sistema escolar. Na medida em que a adolescência pode ser definida como uma passagem que conduz necessariamente a um estado adulto, todo estudante secundarista "constrói" seu futuro estatuto de adulto e se vê às voltas com a elaboração de projetos. De fato, os estudos adquirem senão um sentido, ao menos uma utilidade caso o ator inscreva seu trabalho e seus esforços num percurso, na realização de objetivos mais ou menos claros. Para trabalhar hoje, o aluno deve projetar no futuro uma imagem de si mesmo, de seu status, de sua posição e de sua profissão (1991, p. 24, grifo original).*

O que importa perguntar é qual a relevância do gênero na elaboração deste projeto, pois ao buscar a unidade de sua atividade discente hoje, o aluno também imprime à visão que tem de si mesmo no futuro, o lugar que virá a ocupar num mundo reiteradamente definido como de homens e mulheres. Seus anseios são também eles marcados pelas imagens que dispõe das masculinidades que enxerga com variantes possíveis de serem alcançadas mais adiante. Não se trata evidentemente de enxergar o estudante como um sujeito totalmente livre e autônomo em condições de escrever seu porvir como se fosse uma folha em branco. Tal projeto, que é central na experiência escolar no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que combina as restrições do seu grupo social e as expectativas de sua família, faz com que o estudante se veja como o adulto e o profissional que será amanhã. A esse respeito diz Dubet:

> *O projeto resulta de uma exigência da adolescência e do encontro entre a estrutura social e a escola. A posição social impõe certas ambições e aspirações que se chocam, na escola, com os recursos atribuídos e com as disposições reconhecidas pelo sistema escolar. Saído deste encontro, o projeto define então a utilidade subjetiva dos estudos, o valor dos conhecimentos adquiridos, sua adequação às perspectivas dos alunos" (p. 25).*

Não é difícil perceber que a decisão sobre os passos a serem dados no campo do trabalho leva em conta o status das ocupações profissionais do ponto de vista não apenas dos ganhos materiais que ensejam, mas também da associação que apresentam em relação ao gênero. Em que medida, aos rapazes homossexuais, será necessário contrabalançar a força social que os impele às carreiras de maior prestígio, fortemente vinculadas a imagens masculinas vigorosas (sucesso financeiro, realização pessoal, projeção social) ao desejo de seguir caminhos mais arejados, isto

é, menos permeados por exigências de controle da conduta e apresentação de si? Será preciso analisar, assim, os que dizem os alunos gays quanto às suas pretensões profissionais para entendermos as forças sociais que atuam neste processo. Neste caso, gênero e posição social introduzem lógicas que não necessariamente coincidem e representam elementos que determinam causalidades específicas.

No contexto escolar, onde estão em cena a ação integradora da educação, as decisões estratégicas que revelam a interdependência do ator frente ao jogo do qual faz parte e a dinâmica subjetivadora que coloca o indivíduo em tensão dialética pela postura de crítica e conflito que assume frente à realidade com que se relaciona, podemos perceber que o aluno, como de resto qualquer outro ator social, não é nem clarividente nem cego. A experiência social que o estudante vive na escola não se reduz uma interiorização "mecânica" dos códigos sancionados pela instituição, mas também está longe de ser um encadeamento de escolhas sob controle racional absoluto por parte do aluno. As condutas, sustenta Dubet, não estão diluídas no fluxo contínuo de uma vida cotidiana feita de interações sucessivas: há um fio que as conduz, pois se organizam por princípios duradouros porém heterogêneos.

Ao destacarmos a presença simultânea de sistemas que são estruturados por princípios autônomos (os conflitos de interesses materiais, a disputa de poder representada pelo gênero, entre outros), estamos buscando aproximar o habitus que se realiza e se manifesta através da experiência social dos atores. Poderíamos dizer que o habitus é o que imprime uma certa homogeneidade às práticas dos agentes, mas dentro de um contexto marcado pela multiplicidade e diversidade. Ou, como diz Dubet:

> *Na medida em que sua unidade não é dada, a experiência social engendra necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância a eles mesmos. Mas a distância a si, a que faz do ator um sujeito, é ela própria social, é socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação. (Dubet, (1997), p. 92)*

O papel no gênero da auto-definição e na sua inserção social fica claro quando se compreende, como o fazem Bourdieu e Dubet, que o indivíduo não guia mais sua ação por algo que está fora dele – seja a tradição ou a coerção explícita exercida pelo meio –, mas que o princípio de sua ação está nas regras sociais que ele incorporou (assimilou ao próprio corpo) executando-as como se ele mesmo as tivesse criado [cf. Dubet (1997), p. 37]. Esta concepção sintoniza-se plenamente com o auto-controle no campo da sexualidade, que discutimos com Jeffrey Weeks, reverberando Foucault, no primeiro capítulo.

Uma outra aproximação entre Bourdieu e Dubet é possível através da noção de prática. Em ambos, esta é pensada como maneira de superar a alternativa entre "subjetivismo" e "objetivismo" (Bourdieu, 1980, p. 87; Dubet, 1997, p. 76), que sinteticamente poderíamos definir como a oposição – na ciência em geral, e nas ciências humanas em particular - entre o ponto de vista do ator e a lógica do sistema. Trata-se de uma questão clássica da sociologia: como relacionar a atividade autônoma do indivíduo à coerência do sistema? Dubet retoma Bourdieu para afirmar que, valendo-se do conceito de habitus, o segundo rejeita que a ação seja entendida tanto como mera execução de um papel já totalmente escrito quanto como realização de intenções conscientes. Ambos os autores concordam que a ação não é nem mecânica nem estritamente racional. Dubet então define a prática como a posta em marcha de um habitus, ao descrever este como sendo:

> *Conjunto de códigos e disposições adquiridas de maneira precoce e que o indivíduo põe em ação na diversidade das circunstâncias. Este conjunto engendra condutas objetivamente "regradas" e "regulares" sem ser, no entanto, o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizada de um maestro. (1997, p. 76).*

Na apropriação que faz do habitus, Dubet demonstra que este estabelece um princípio de coerência com o conjunto social, em que as condições objetivas geram disposições objetivamente compatíveis com estas condições. O habitus é resultado de uma ´programação´ cultural e é também uma estratégia, embora não se revele como tal. Seu efeito reside

nisso, em ocultar-se como dispositivo, em ´naturalizar-se´ como comportamento ou estilo de ser. Supõe também uma amnésia do processo de formação. Definindo, como o temos feito até aqui, o gênero não como um "ser", mas como um fazer, percebemos a utilidade de observar e interpretar as práticas individuais e coletivas a partir de princípios que as estruturam e as circunscrevem no tempo e no espaço. Podemos falar então numa experiência de gênero como o modo pelo qual se exprime um habitus de gênero. No âmbito da educação formal, o habitus nos permitirá aferir a centralidade da dimensão do gênero experiência escolar.

Lembra ainda que um habitus pressupõe um campo porque se realiza na forma de um "jogo social", onde os melhores jogadores são os que mais intensamente incorporaram o respectivo habitus, isto é, os que interiorizaram os esquemas de percepção, apreciação e ação de um determinado campo.

Se o habitus assegura as condições de sua própria reprodução, o indivíduo pode ser visto como um estilo pessoal, um sentido de jogo particular, num sistema de posições desiguais que se reproduz pela própria eficácia das práticas. Do ponto de vista do habitus de gênero, se as homossexualidades tendem, no momento atual, a serem tratadas menos como "desvio" e mais como uma "opção", é porque são vistas como um jeito de ser da pessoa que a faz seguir as regras de gênero até um determinado ponto e a invertê-las, a subvertê-las ou adaptá-las – dependendo dos recursos materiais e simbólicos de que disponha – deste ponto em diante. É por meio deste mecanismo, que infere identidades das práticas, que os homossexuais serão classificados (e, freqüentemente, auto-classificados) como um grupo. No fundo, o que há por trás disso é este conjunto de indivíduos, nele incluídos por serem portadores de determinados traços comportamentais que os identificam como executores de um mesmo habitus de gênero: eles infringem as regras de gênero de modo similar.

Diante do quadro teórico exposto, poderíamos sintetizar que o objetivo desta pesquisa é investigar de que maneira uma pequena amostra de jovens homossexuais do Ensino Médio, provenientes de um contexto urbano complexo, como é o caso da cidade de São Paulo, concebem e relatam suas vivências de gênero na escola entendendo-as como parte de uma experiência social maior (nela incluída a dimensão do gênero), a partir das quais será possível apreender e explicitar um habitus de gênero destes atores, tomados como parte de um grupo social.

Deve-se então descrever as lógicas de ação presentes nas falas destes estudantes, de compreender as situações que relataram como mais significativas buscando ver como combinam e articulam as diversas lógicas que lançam mão para justificar os acontecimentos narrados e as explicações que apresentam para entender o que ocorre à sua volta, na escola.

CAPÍTULO 3 - ABORDAGEM METODOLÓGICA DOS SUJEITOS

Para além da curva da estrada
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
E talvez apenas a continuação da estrada.
Não sei nem pergunto.
Enquanto vou na estrada antes da curva
Só olho para a estrada antes da curva,
Porque não posso ver senão a estrada antes da curva.
De nada me serviria estar olhando para outro lado
E para aquilo que não vejo.
Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
Há beleza bastante em estar aqui
e não noutra parte qualquer.
Se há alguém para além da curva da estrada,
Esses que se preocupem com o que há para além da
curva da estrada.
Essa é que é a estrada para eles.
Se nós tivermos que chegar lá,
quando lá chegarmos saberemos.
Por ora só sabemos que lá não estamos.
Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva
Há a estrada sem curva nenhuma.

Fernando Pessoa*, Poesia*

Uma vez definidos o objeto e o marco teórico em referência ao qual situamos a presente pesquisa, este terceiro capítulo tem por finalidade explicitar e justificar a metodologia adotada e, ao mesmo tempo, aferir se a mesma demonstra afinidade e aplicabilidade perante o objeto proposto.

O esforço investigativo contido nesta dissertação se insere numa perspectiva que a pesquisadora mexicana Elsie Rockwell (1986), definiu como sendo o de "documentar o não-documentado". Ao colher o depoimento de jovens estudantes meu intuito foi o de registrar uma fala que condensasse, tanto quanto possível, uma intensa rememoração que fosse, de um lado, afetiva por carregar situações vividas e as pessoas nelas envolvidas e, de outro, reflexiva por constituir-se num revisitar de acontecimentos ocorridos num passado ainda recente. Deste modo, as entrevistas procuraram primordialmente recuperar momentos significativos – que a análise pudesse revelar com sendo um ponto de inflexão na história de vida e educacional destes sujeitos. Momentos que

muitas vezes, ao acontecerem, passaram despercebidos, mas que foram mantidos na lembrança, ao lado de outros momentos em relação aos quais o indivíduo ainda se debate, se questiona, que podem inclusive incomodar e, que sem dúvida deixaram suas marcas na busca de caminhos para seguir adiante, tanto dentro quanto fora da escola.

Contexto e o conceito de cultura

É preciso alertar, contudo, que são também depoimentos tomados num determinado contexto. Para expressá-los, os entrevistados utilizam uma linguagem que permite evocar o meio social do qual provêm. Por este motivo, sua fala só faz sentido no interior de um conjunto de relações sociais que são, ao mesmo tempo, materiais e simbólicas, isto é, estão imersas numa cultura, conceito que utilizamos em concordância com o antropólogo Clifford Geertz (1973), que assim o explicita:

> *O conceito de cultura que eu adoto, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, junto com Max Weber, que o homem é um animal suspenso em teias de significação que ele mesmo teceu, eu entendo a cultura como sendo este conjunto de teias e a análise da mesma, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca do significado. Eu procuro explicação, analisando expressões sociais que são, em sua superfície, enigmáticas. (p. 5)*

Não se trata, entretanto, de registrar a fala e correlacioná-la ao cotidiano do entrevistado, porque seria impossível acompanhar todas as atividades diárias dos diferentes sujeitos. Para analisar o conteúdo que expressam numa conversa reservada e gravada, será necessário ter em mente os significados de gênero presentes na "teia", da qual fala Geertz acima. Deste emaranhado de relações, destacamos em primeiro lugar o ambiente escolar onde estão posicionados, que é constitutivo do cotidiano destes indivíduos, deixando de lado nesta análise, mas sem perder de vista a existência anterior e/ou exterior, o contexto em que também estão inseridos, dentre eles a família, a mídia e de um circuito mais ou menos amplo de socialização afetiva e sexual que forma, grosso modo, o que denominarei como sendo a subcultura GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros). Todos estes aspectos representam, sem dúvida, elementos

estruturantes da trajetória de construção das identidades dos jovens gays. Mas nesta pesquisa nos concentraremos naqueles advindos propriamente da socialização escolar.

Um cuidado importante se impõe que é o de não tomar o conjunto de indivíduos pesquisados como homogêneo, pois nele cabem significativas diferenças e variações. Entre outras, podemos claramente dizer que os sujeitos são diversos quanto à posição social, ao local de moradia, ao tipo de escola que freqüentam (pública ou particular), à idade e, conseqüentemente, às experiências de vida por que já passaram, em função de seu acesso diferenciado a recursos materiais e a discursos simbólicos. Vale lembrar também que o pesquisador inevitavelmente irá diferir, em todos ou alguns dos aspectos mencionados acima, com relação aos sujeitos que investigou. É necessário, então, que este se revele como ser social para não isolar a si mesmo nem ao jovem pesquisado com quem manteve diálogo de seus respectivos grupos de origem. A este respeito, indaga Claudia Fonseca (1999, p. 60),

> *Com quais instrumentos vamos tentar apreender e compreender a realidade diante de nós? Com a intuição pessoal de cada um? É o que temo, pois essa intuição – que tende a chegar na forma de vagos princípios universalizantes – é muitas vezes o que mais garante o massacre simbólico do "outro". Resgata-se sua particularidade psicológica (enquanto indivíduo sui generis), mas às custas de sua realidade enquanto membro de um grupo social com valores possivelmente bem diferentes dos do pesquisador.*

A experiência pessoal de cada indivíduo só adquire sentido quando remetida ao todo, pois, conforme assevera Fonseca, a conduta individual jamais é simbólica nela mesma. O maior desafio, pondera a autora, está na dificuldade em captar a dimensão social da emoção através de entrevistas isoladas, afastadas do "fluxo contínuo da vida cotidiana", depositando-se todo o peso no discurso verbal da pessoa, como se este portasse uma autonomia que na verdade não tem. Referindo-se à sociologia de Marcel Mauss, Fonseca retoma os ritos sociais que, sendo parte do leque de experiências do indivíduo, servem como "educação sentimental", pois emoções tais como o riso, o choro, a alegria, a dor, o desgosto, o carinho, ou ódio jamais são inteiramente espontâneas, já que

carregam consigo um lastro social que é, ao mesmo tempo, fisiológico e psicológico.

A opção pela entrevista semi-estruturada

Diante das questões colocadas acima, o método escolhido para a coleta de material empírico foi o de realizar entrevistas gravadas. O uso das mesmas não almejou captar as inevitáveis discrepâncias entre o discurso e a prática, pois uma entrevista traz sempre uma versão de certa forma idealizada dos fatos que retrata, refiram-se eles ao locutor ou a outrem. Ainda assim, as falas revelam facetas de uma realidade vivida pelo sujeito que ora são expressas de forma nua e crua, ora são intuídas por mecanismos mais indiretos como a fofoca, as piadas, as desculpas nada convincentes, os comentários aparentemente espontâneos, entre outros.

Mas por que, entre várias alternativas possíveis, a opção pela entrevista?

Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz (1983), em Variações sobre a Técnica de Gravador, é necessário distinguirmos metodologia de técnica. Enquanto a metodologia diz respeito à totalidade dos procedimentos de investigação, a técnica é um "é maneira de agir para se obter um resultado, mas maneira de agir particular, seguida para executar algo; seu sentido é material e prático. Não é reflexão" (p. 13). Assim, a pergunta que fazemos aqui – e recorremos a Queiroz para respondê-la – é se a entrevista se coloca de fato como uma técnica apropriada aos objetivos desta pesquisa, pois como adverte a autora, o uso do gravador se difundiu no mundo acadêmico, mas nem sempre se refletiu adequadamente quanto aos efeitos que exerce sobre o pesquisador e o informante e, ademais, quanto à relação que se estabelece entre eles.

Queiroz faz um levantamento daquilo que considera serem os pressupostos e as conseqüências da utilização de entrevistas gravadas. Elas, evidentemente, nos dão acesso a um rico material oral, o qual ao ser passado para a linguagem escrita, exige cuidados. Só essa diferenciação,

adverte Queiroz, permite uma análise que seja a produção de uma síntese às questões colocadas de início e que são reelaboradas sob novos ângulos.

A investigação de caráter qualitativo, como a realizada por meio de entrevistas, permite chegar a descobertas que vão sendo realizadas no percurso. Esse ir e vir entre o material que vai sendo coletado e a reflexão prévia e posterior ensejada pelo marco teórico são a garantia do enriquecimento da análise.

Queiroz define pesquisa como sendo "um esforço da inteligência, cuidadoso, constante, atento, aprofundado e conseqüente" cuja intenção é o conhecimento de algo que se ignorava anteriormente. Refere-se, portanto, a algo que o pesquisador pretende responder e envolve, naturalmente, dificuldades a serem transpostas. Sendo um trabalho que visa uma solução, requer reflexão crítica e ação organizada. Em suma, define Queiroz, "pesquisa é ação refletida" (p. 14), pois se trata, basicamente, de confrontar os fundamentos de uma abordagem teórica com os dados empíricos que a busca possibilitou reunir.

Com o intuito de conhecer as vivências escolares de jovens homossexuais – perguntando sobre fatos e situações das quais se recorda e como se sentiram frente a elas –, a tarefa que se coloca é a de reconstruir estas lembranças de maneira inteligível, conferindo-lhes uma organização interna e explicitando suas referências externas. O uso do gravador se justificou, na esteira da discussão feita por Queiroz, porque este permite apanhar com fidelidade o diálogo com os informantes bem como guardá-lo por um longo período, isto é, enquanto a fita magnética permanecer intacta.

Apreender os sentidos que vão se colocando numa conversa informal, mas dotada de uma seriedade que é aquela atribuída às entrevistas realizadas pela mídia ou no mundo acadêmico, abre possibilidades que um formulário escrito – que poderia ser submetido a um número muito maior de informantes – não teria condições de oferecer.

Por outro lado, o próprio pesquisador não é neutro. Ao contrário, pode constituir em elemento perturbador da entrevista, a ponto de torná-la impraticável. Há ainda a distância social e outras disparidades as quais, se não forem levadas em conta, podem levar ou a um mutismo ou a um palavreado desconexo.

Para contornar estas dificuldades, propus-me então a realizar o que Queiroz denominou "entrevista com roteiro, semi-orientada". Nesta técnica, o pesquisador introduz de tempos em tempos alguma intervenção que mantenha o informante ao redor dos assuntos que estão sendo investigados. Nesta situação, raciocina a autora, "o informante fala mais que o pesquisador, dispõe de certa dose de iniciativa, mas na verdade quem orienta todo o diálogo é o pesquisador." (p. 47)

Ainda sobre a relação que se estabelece nesta situação de entrevista, Queiroz acrescenta:

> *O diálogo entre pesquisador e informante tem por objetivo a coleta de informações precisas sobre determinado problema, por meio de perguntas e respostas efetuadas de maneira direta, tanto quanto possível; o pesquisador define sempre de antemão, em detalhe, o que está procurando e é ele quem conduz o jogo, de onde sua posição é claramente de dominação neste relacionamento. Da precisão do conhecimento anterior que possui sobre o que deseja saber, dependem a acuidade e a objetividade das perguntas. (p. 48)*

É de se prever que a entrevista pressuponha não apenas um conhecimento prévio – ainda que provisório – daquilo que se pesquisa, mas também e principalmente exige que se entabule uma relação com o entrevistado para que no momento da gravação se aprofundem aspectos e elementos que antes não haviam emergido. A entrevista, sintetiza Queiroz, "é uma técnica para aclarar com novas informações dados específicos" (p. 48) que o pesquisador já possui.

A importância de se elaborar e seguir um roteiro pode ser atestada pelo fato de que*:*

> *o conhecimento anterior sobre os problemas a serem resolvidos pode ser menor, ou então o pesquisador deseja ao mesmo tempo ter certo conhecimento de como o informante conduz seu discurso. Deixa-lhe por isso certo grau de liberdade, trazendo-o novamente ao problema todas as vezes que percebe uma divagação para rumos totalmente diversos; trata-se, pois, de dosar as intervenções. Por outro lado,*

> *também nesta caso o pesquisador segue um caminho pré-determinado, e suas intervenções são no sentido de impor este caminho ao informante (p. 49)*

Não obstante, embora permaneça sendo sempre uma relação controlada pelo entrevistador, o recurso ao roteiro não impede a espontaneidade que confere ao entrevistado alguma liberdade na condução de sua fala.

O contraste dos sujeitos

Uma vez decidido a realizar um número considerável de entrevistas, minha propensão mais imediata foi a de proceder à comparação entre elas. Esta opção claramente se contrapôs à idéia de colher o depoimento com mais profundidade de apenas um ou dois informantes, através de diversos encontros, o que evidentemente conduziria a uma maior riqueza de detalhes. Mas, justamente por lidar constantemente a diversidade sexual, pareceu-me sempre mais ajustado ir em busca da variedade de trajetórias individuais que fossem emblemáticas de outras tantas posições sociais. Deve-se destacar, porém, que a pequena quantidade de falas que foram obtidas, no caso oito, não abrirá muito espaço para encontrar o que Queiroz denominou "linhas coletivas de diferenciação" que o pesquisador poderia construir ao agrupar, entre outros, blocos de informantes por idade, raça/etnia, nível sócio-econômico, local de moradia, tipo de escola (pública ou privada), etc. Este fator revela, claramente, umas das limitações do presente empreendimento investigativo.

Não obstante, a análise das gravações permitiu reter a expressão e concatenação própria do entrevistado em relação às situações que narrou bem como às explicações que lhes atribuiu. Neste sentido, Queiroz cita as reflexões de Roger Bastide, ainda na década de 50, para batizar a entrevista semi-estruturada com roteiro de "técnica da liberdade", já que instado pelas perguntas do investigador, o informante organiza a narrativa do modo que quiser. O poder do entrevistador se reduz a pontuar e solicitar maiores esclarecimento quando os julga necessários ou pertinentes.

No entanto, nos interpela novamente Queiroz, "a aparente desordem é muito mais reveladora do que quando se exigem seqüências marcadas e nítidas". O argumento da autora assevera que é preciso ter em conta que, ao permitir o livre curso das falas, o pesquisador também cria um problema para si e sua análise. Fica muito mais complicado aproximar e correlacionar informações que não foram originadas de uma mesma e exata maneira. Por outro lado, o jogo das nuances ajudam a compor um quadro que impede uma visão estática sobre os informantes e seu vivido.

Finalmente, ainda em consonância com as preocupações de Queiroz, procurei manter-me atento ao risco de não arquitetar um "objeto" que as falas dos informantes viessem simplesmente corroborar. Embora com um amplo conhecimento das vivências e trajetórias de indivíduos homossexuais, em momento algum tive o propósito ou a postura de não me abrir ao novo e ao desconhecido nas entrevistas, atitude que soaria como um "eu não disse? Já sabia de tudo isso desde o início!". Foi por este motivo que permaneci atento a mudanças de rumo e a explorar veios que não eu não havia antecipado na minha preparação às entrevistas.

Homossexuais vistos como grupo

Ao discorrer sobre a técnica da entrevista gravada, Queiroz (1983) chamava a atenção para a necessidade de definir o grupo que está sendo inquirido. Assim, uma questão de fundo se nos apresenta: em termos sociológicos, numa sociedade como a brasileira, pode-se dizer que os homossexuais formam um grupo? Em caso afirmativo, trata-se de um grupo aberto ou fechado? O que definiria suas fronteiras, isto é, quais seriam os critérios de inclusão e exclusão neste grupo?

Segundo o Dictionary of Sociology [Marshal (ed.), 2003] da Universidade de Oxford, um grupo é "um número de indivíduos, definidos por critérios formais ou informais de pertencimento, que compartilham um sentimento de unidade ou estão ligados por padrões relativamente estáveis de interação" (minha tradução). O segundo critério é necessário,

afirma o dicionário, para distinguir os grupos sociais de outros agregados, que são construções dos sociólogos, pois são agrupados apenas em sentido estatístico por possuírem algumas características socialmente relevantes, como no caso dos praticantes de uma profissão ou os moradores de bairros periféricos, por exemplo. Nesta acepção, se considerarmos que possivelmente a maior parte dos homossexuais de uma localidade não se auto-declaram como tais, seríamos obrigados a não considerá-los como um grupo. No entanto, adverte o dicionário, dada a existência de algum sentimento de unidade, o termo grupo acabou sendo aplicado, em sociologia, também quando os indivíduos não mantêm interação social regular, como no caso dos grupos étnicos de maior porte. Portanto, do ponto de vista sociológico, poderíamos definir um grupo como sendo um conjunto de indivíduos do qual se infere um sistema de relações sociais, balizadas por valores e práticas culturais próprias. Em decorrência, por compartilharem certas características comuns, acabam por se tornarem portadores de uma identidade comum que lhe confere o sentimento de estarem afiliados a um nós.

No caso dos homossexuais, creio que a idéia de que sejam dotados de interesses e objetivos comuns é bastante tênue, pois na prática são muito mais definidos como grupo internamente bastante diversificado. E, neste aspecto, não se distinguem – enquanto coletivo – dos indivíduos confinados numa prisão, os quais ali se encontram não por vontade própria, mas por coerção física.

Pode-se traçar um paralelo entre a relação entre hetero e homossexuais e a análise empreendida por Norbert Elias em Estabelecidos e Outsiders (2000), se considerarmos que os heterossexuais formam o grupo com posição fincada e consolidada no terreno do gênero e os homossexuais, os forasteiros inferiorizados. Ao estudar uma pequena comunidade, Elias deparou-se com uma forte cisão entre dois grupos que eram parte de uma mesma comunidade e sobre a qual o autor retrata como sendo uma espécie de miniatura de um tema universal. Comenta Elias:

> *o grupo estabelecido cerrava fileira contra eles [o grupo de outsiders] e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior – o carisma grupal distintivo – que o grupo dominante atribuía a si mesmo (p. 19)*

Não devemos confundir o pertencimento ao grupo (ainda que este elo seja uma construção analítica e não um dado da realidade) com o assumir-se publicamente como homossexual, processo que ficou conhecido pelo termo cunhado pela comunidade gay norte-americana, coming out of the closet, que significa, literalmente, sair do armário. Nesta perspectiva, manifestar a própria identidade sexual é encarado como algo potencializador de benefícios, entre eles, o reconhecimento social. Devido à tensão entre o dar visibilidade à própria orientação sexual (o sair do armário) e a postura da negação total ou parcial (isto é, o não assumir-se publicamente ou fazê-lo apenas a um círculo restrito de pessoas), os homossexuais implementam estratégias que se situam nas posições extremas de uma gama de possibilidades reais ou imaginárias de ganhos e perdas materiais e simbólicas, tornando patente que não apenas os interesses e objetivos podem não ser comuns, mas que, ademais, podem estar em disputa. E esta situação claramente impede de falarmos de uma consciência de grupo bem delineada e consistente. Para ilustrá-la bastaria lembrar, de um lado, a militância organizada em movimento social com suas aparições públicas (em manifestações ou na mídia) e, do outro, os freqüentadores anônimos dos locais de paquera ou salas de bate-papo na Internet em busca de parceiros que se declaram "fora do meio".

A questão da idade: o conceito de juventude

Previamente às entrevistas, concentrei em procurar indivíduos que estivessem na faixa etária compreendida entre 15 e 19 anos, e tais patamares inferior e superior resultaram da combinação de dois critérios. O limite mais baixo levou em conta que, pelas normas educacionais, as crianças são matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental no ano em que completam sete anos de idade. Assim, chegam à modalidade

escolar posterior, isto é, o Ensino Médio, oito períodos letivos depois, quando estarão prestes a completar 15 anos. O teto etário foi definido, de um lado, por uma questão de conveniência para impedir que a amostra ganhasse uma abrangência onde a presença de outros fatores pudessem fugir ao controle. Por outro, trata-se de uma delimitação arbitrária pois, numa sociedade como a nossa, não há como apontar diferenças significativas na vivência de jovens em função de alguns anos a mais ou a menos de vida. Neste sentido, importaria pouco que o limiar fosse de 19, 20, 21 anos... Pareceu-me no entanto, que nao deveria deixar este quesito indeterminado. intuitivamente guiei-me pela percepção de que por volta desta idade (19 anos) já se encerrou o surgimento das características sexuais secundárias, provocadas pela ação hormonal, entre elas o crescimento dos seios nas meninas e menarca nas meninas; a voz que se torna mais grossa, surgimento do pomo de adão e semenarca nos meninos. O que vale ressaltar é que, neste período, a atividade sexual torna-se não apenas uma possibilidade mas também um fator de preocupação constante da vida dos jovens.

A decisão de me ater ao período inicial da juventude advém do fato de podermos observar nele a ocorrência de processos que articulam a construção da identidade com as questões especificamente oriundas do âmbito da sexualidade.

As autoras americanas Ryan & Futterman (1997, que dedicaram um livro destinado a aprimorar o atendimento de jovens gays e lésbicas nos serviços de saúde norte-americanos, referem-se a este período da seguinte maneira:

> *A adolescência é um momento de exploração e experimentação; como tal, a atividade sexual não reflete necessariamente a orientação sexual presente ou futura. Além disso, a atividade sexual é um comportamento enquanto a orientação sexual é um componente da identidade. (p. 214, grifos originais, tradução minha)*

Contudo, é preciso problematizar a naturalidade desta demarcação. Para Marília Sposito (2000), a definição da categoria juventude enfrenta uma imprecisão epistemológica que a torna um problema sociológico, pois os critérios para constituir tal categoria são históricos e culturais. Segundo

a autora, a juventude é uma condição social ao mesmo tempo em que é um tipo de representação. Duas vertentes principais trabalham a juventude ora como conjunto social derivado de uma determinada fase da vida, com ênfase no aspecto geracional, ora designando-a como uma temática subsumida em outras dimensões da vida social, sobretudo as referentes às diferentes situações de classe.

No balanço que fez sobre o conceito de juventude, Sposito afirma nos anos 1960, a sociologia se perguntava se os jovens constituíam de fato um grupo social homogêneo ou se estes se dissolvem, enquanto categoria na diversidade das classes sociais. Sposito (2000) cita Dubet, para falar que a condição juvenil carrega uma tensão intrínseca pois ao mesmo tempo em que representa o surgimento de um universo social relativamente autônomo, alude também à distribuição dos indivíduos na estrutura social. Quer dizer, é o momento em que se apartam para logo em seguida se dispersarem na sociedade mais ampla.

Na mesma linha de raciocínio, Juarez Dayrell (2003), da Faculdade de Educação da UFMG, também procura desfazer fronteiras excessivamente nítidas ressaltando seu caráter plural ao dizer que:

> *construir uma noção juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim com parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim determinado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (Dayrell, 2003, p. 42)*

Da discussão acima interessa-nos reter de que forma podemos pensar o jovem gay neste período de transitoriedade em que já perdeu a heteronomia própria da criança mas ainda não adquiriu a plena autonomia dos adultos. Se a juventude é um período da vida que cumpre algumas funções no conjunto das fases da vida, tal como organizadas num dado contexto social e cultural, as questões relativas ao gênero vêm inscrever aspectos relevantes na inserção dos jovens na vida adulta, sobretudo na modelagem dos papéis de marido e pai ou de esposa e mãe. Sposito alerta, porém que a realidade juvenil não é unidirecional, ela não é mero

repositório das estruturas sociais sedimentadas, pois que é palco de "agregados sociais" que dão origem a movimentos sociais ou a formas específicas de ação e expressão. Não se pode, portanto, de forma alguma subestima sua influência.

Ao nos indagarmos sobre os aspectos próprios deste período no tocante à vida dos jovens homossexuais, estamos de fato em busca do modo, a duração e as características que conduzem de uma fase a outra. Segundo Sposito, no entanto, é grande o risco de definirmos a juventude pelo que ela não é: não é mais infância, ainda não é vida adulta. Ao desqualificarmos o período por designá-lo como mera passagem, estabelecemos sua inevitável subordinação à vida adulta e nele destacamos a instabilidade e a crise. Esta visão transforma o mundo adulto em algo estático, o que a época contemporânea já demonstrou suficientemente não o ser. Ao contrário, vivemos tempos de insegurança, turbulência e rápidas transformações. Assim, de modo geral, a sociedade adulta oculta parte de seus conflitos referindo-se à juventude como o lócus de "problemas". Do ponto de vista da diversidade sexual, as experiências que se afastam da heteronorma (heterossexualidade compulsória por arranjos conjugais estáveis) são desconsideradas como tentativas incorretas e infrutíferas que um dia chegarão ao resultado esperado.

Não é por acaso, afirma Sposito, que a psicologia privilegie ao abordar a juventude a instabilidade, a irreverência e a revolta. Já a sociologia oscila entre valorizar os aspectos juvenis que possibilitam a mudança mas sempre alerta aos "perigos" que a condição representa quando os jovens "desviam". Também em termos sociológicos, se nos anos 60 a juventude protagonizou uma aguda crise de valores entrando em profundo conflito com as gerações anteriores, já na década seguinte a questão maior, no mundo industrializado, era a falta de emprego que dificultava a entrada na vida adulta porque economicamente ativa. A meu ver, nesta virada de milênio, estes dois caminhos se mantêm entrecruzados: de um lado, os questionamentos no nível do gênero e da

sexualidade impuseram grandes reviravoltas tanto na esfera pública quanto na doméstica, mas a mudança em prol da igualdade se deu muito mais no discurso do que na prática. De outro, a economia capitalista num país ainda em desenvolvimento como o Brasil, onde a concentração e desigualdade de renda é uma das piores do mundo, pressiona o retardamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho. Seu ímpeto contestatório se arrefece em função de sua crônica dependência familiar: sem recursos financeiros, devem satisfação aos lugares aonde vão e não tem como sair de seu lar de origem. Por isso, a ameaça de expulsão de casa se relevada a sua orientação sexual não é um temor psicológico individualizado: é uma realidade a ser driblada cotidianamente.

A pesquisa empírica

Assim, para examinar elementos significativos da socialização de gênero dentro do ambiente escolar, foram colhidos depoimentos orais, através de entrevistas formais gravadas, de oito jovens do sexo masculino, auto-identificados como homossexuais, entre 15 e 19 anos de idade, residentes e regularmente matriculados no Ensino Médio no município de São Paulo.

As entrevistas realizadas tiveram duração de cerca de duas horas. Esta delimitação se deveu a duas razões: a primeira delas, decorrência de indicação da própria Maria Isaura Queiroz, que acredita que o cansaço que se apossa de pesquisador e informante depois deste tempo, pode comprometer a qualidade do material colhido. A segunda razão se deve ao fato de que no início de sua juventude, os indivíduos têm, devido à pouca idade, uma história de vida mais curta. Por isso, decidi me concentrar em aspectos vivenciados no período do Ensino Médio embora, para lhes dar sentido, tenha também indagado sobre recordações da infância e de situações experimentadas ao longo do Ensino Fundamental.

Quando pensava especificamente nos jovens com quem tive a oportunidade de conversar, procurava não deixar interferir, de um lado, pela minha própria passagem pela juventude e, por outro, pelas posições

políticas que minha militância me permitiram adquirir ao longo dos últimos anos. Neste aspecto, talvez soe prosaico eu afirmar que, ao ouvir as narrativas, eu era tomado de uma saudável inveja por perceber as enormes transformações sociais e culturais pelas quais passou a nossa sociedade no tocante ao gênero, à sexualidade e, em particular, à orientação sexual.

Por este motivo, na escolha dos jovens homossexuais no Ensino Médio para a realização de uma entrevista, o critério adotado foi a auto-identificação, absolutamente livre e despojada de quaisquer "deduções a partir do comportamento, por parte do sujeito entrevistado.

A presente investigação, de caráter exploratório, trabalhou com uma amostra de conveniência, isto é, um universo restrito de estudantes homossexuais que foi possível localizar, contatar e entrevistar em tempo hábil. Num primeiro momento, confesso ter vivido a ilusão de que a obtenção de depoimentos seria tranqüila porque abundante. Mas várias adversidades se antepuseram às tentativas de acesso ao grupo social em questão. Numa cidade com 10 milhões de habitantes como é caso de São Paulo é de se espear a existência de um inesgotável contingente de alunos secundaristas que se identificam (ainda que não publicamente) como homossexuais. Contudo, entre a auto-definição e a decisão de conceder de fato a entrevista interpuseram-se uma série de obstáculos, nem sempre francamente revelados ao pesquisador. No período de cerca de um ano transcorrido entre o primeiro e o último depoimento, isto é, de agosto de 2004 a julho de 2005, vários informantes potenciais foram abordados pessoalmente, por telefone ou por correio eletrônico. Na maioria dos casos, a recusa foi dada no ato ou, em alguns casos, o jovem pedia um tempo para avaliar melhor, antes de dar uma resposta. Ao retomar o contato e ante as evasivas, passei a considerar que o ato de esquivar-se era em si mesmo altamente revelador. Por mais que se assegurasse o anonimato do entrevistado através da eliminação de qualquer referência física, etária, geográfica ou institucional que pudessem levar à identificação do mesmo no texto publicado da pesquisa

ou em apresentações orais, o sentimento de insegurança, de estar correndo um risco difícil de calcular (e que poderia ser evitado) assombrou a um contingente no mínimo duas vezes maior. Esta percepção me levou a redobrar as preocupações de ordem ética.

Embora na própria abordagem dos jovens eu fizesse uma breve mas detalhada do que se tratava a pesquisa e a que ela se destinava, isto é, a redação de uma dissertação visando a obtenção do grau de mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, por sugestão acatada da banca de qualificação, elaborei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual eram explicitadas as condições da entrevista e os procedimentos a serem utilizados na sua análise (ver Anexos). Tal documento foi assinado por todos os informantes. Não obstante esta formalidade, destaco aqui que – pelo fato de pertencer a um grupo militante e pela visibilidade que pessoalmente adquiri enquanto ativista – sempre ofereci aos jovens depoentes qualquer tipo de ajuda que pudessem vir a necessitar doravante em função de sua condição de homossexuais. De fato, alguns me procuraram por telefone alguns meses depois, mas felizmente a nenhum deles sucedeu qualquer evento de agressão ou violação de direitos humanos. Queria, na maioria das vezes, ter alguém mais velho e experiente com quem conversar, a quem pudessem confidenciar dificuldades pessoais relativas a conquistas amorosas, relacionamentos e recomendações de locais de interesse que pudessem freqüentar. Essa abertura me trouxe a sensação de que havia de fato entabulado uma relação que, se não totalmente recíproca, era de confiança mútua. Num único caso, um dos entrevistados me telefonou a altas horas da noite porque estava na rua sem dinheiro para voltar para casa. Sem perder a paciência e entendendo que ele extrapolara o sentido de cooperação que deveria prevalecer entre nós, eu o fiz ver que seu pedido não fazia sentido, que não era justo me ligar naquele horário inoportuno em que já estava na cama. Talvez por se sentir acolhido, ele se tranqüilizou e conseguiu contornar a situação. Alguns dias depois ele me ligou para se desculpar e ambos consideramos a situação superada.

Há que se lembrar também a idiossincrasia própria da situação de entrevista. A narrativa de suas vivências familiares e escolares recentes não se deu perante um interlocutor qualquer, objetiva e subjetivamente neutro. Ao contrário, a conversa ocorreu num clima de total acolhimento, em que eu procurei demonstrar meu enorme interesse pela história de vida do entrevistado, colocando-o sempre à vontade para falar ou deixar de falar sobre o que quisesse. Além disso, por me conhecerem como membro de um grupo de militância e pelas minhas diversas aparições na mídia, houve também uma grande dose – que não transparece nas falas, mas está implícita – de respeito e admiração que nutrem por mim como alguém engajado na luta pela plena cidadania de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. Não creio que esta empatia tenha prejudicado ou distorcer os depoimentos no sentido de torná-los mais amenos ou exagerar em sua negatividade.

Segundo Antonio César de Almeida Santos (2000), as entrevistas são fontes orais, mas a narrativa é produzida pelo pesquisador, porque é este quem conduziu a entrevista, organizou seu roteiro previamente e, uma vez transcrita a fala grava, ele será responsável por destacar seus pontos mais importantes, detectando sua ordem interna e correlacionando com os demais depoimentos. Neste sentido, adverte o historiador, a produção e análise de fontes orais atende sem dúvida a interesses do pesquisador.

A indagação que devemos colocar neste instante é: os depoimentos orais são instrumento eficaz para o estudo de processos de socialização na escola? Creio ser afirmativa a resposta se tivermos cientes de que entrevistas poder fornecer apenas partes, pedaços, flashes de um processo maior em curso. Mas inegavelmente as falam trazem uma riqueza inestimável por serem formuladas sob a ótica daqueles que estão vivenciando o processo (cf. Santos, 2000). Na impossibilidade de ouvir e observar a diversas posições de sujeitos no ambiente escolar do Ensino Médio, minha opção foi a de buscar um grau ainda que mínimo de profundidade no conhecimento de uma realidade, até agora pouco

estudada pela Sociologia da Educação, dando voz a indivíduos que estão imersos nestes processos.

Uma das minhas maiores preocupações era com relação às emoções que o relato de experiências dolorosas pudessem trazer à tona. Como eu lidaria com um entrevistado que, ao narrar um episódio de sofrimento por que passou na escola, se pusesse a chorar? Tinha por assim dizer uma preocupação de, minimamente incentivá-lo a contar sua vivência mantendo um ritmo em que, implicitamente, ele pudesse refletir e quem sabe até superar alguns aspectos mais traumáticos. De todo modo, a organização do relato era externa, pois seria sempre eu quem instaria a prosseguir, a correlacionar com coisas já ditas ou a indagar sobre elementos ainda não mencionados.

Foi interessante me dar conta de que o material humano que eu ia acumulando em minhas mãos, através das entrevistas, era parte não só da história individual daquele jovem, mas também parte de um processo maior, no qual eu e ele estávamos inseridos. Era a própria História acontecendo, de forma anônima, diante dos meus olhos. Ao mesmo tempo, estava alerta de que o depoimento não era "espontâneo". Talvez aquele indivíduo jamais viesse a rememorar ou refletir sobre acontecimentos de sua vida particular se tivesse sido solicitado a fazê-lo por alguém. Mas também não era forçado. Após alguns minutos e mais familiarizados entre si, informante e entrevistador, a conversa fluía de modo tranqüilo, onde éramos guiados tanto pelas associações relativamente livres na fala do entrevistado quanto pelo roteiro e pelas possibilidades que as respostas me pareciam abrir a cada instante.

Por isso, como adverte Santos (2000), é preciso estar ciente de que a entrevista "mostra menos a experiência direta do informante do que o resultado do que a memória faz com esta experiência". Ao responder a uma pergunta, o entrevistado tem que vasculhar dentro de si e rememorar situações que ocorreram em outros tempos e lugares, envolvendo outras pessoas. Mas a referência permanece sendo sempre o tempo presente, o acumulado atual de suas lembranças e suas reflexões

sobre o vivido. Voltar no tempo, mesmo de acontecimentos ocorridos há um ano ou dois, é um exercício que necessita um constante ir e vir, cada lembrança ancora-se ao agora.

Paulatinamente, fui me dando conta de que entrevistar é acima de tudo estabelecer uma relação comunicativa. Embora se esgota-se num único encontro, levávamos ambos a sensação de que uma parte significativa da vida do entrevistado tinha sido tirada da poeira e posta sobre a mesa.

Como resume Santos, a matéria prima de um depoimento é a lembrança, pois ele é a reconstrução de um passado (ainda que recente) com os elementos do presente. Porém, diz o autor, "as lembranças não vivem no passado. Ao contrário, precisam de um tempo presente de onde sejam projetadas e ancoradas por um sentido". Não são tampouco isoladas, pois ao envolverem outros tempos e lugares e, principalmente, outras pessoas, são relacionais. Nelas, nunca estamos sós.

Das Entrevistas

O primeiro procedimento foi sempre o pedido de realização da entrevista, no qual explicitava também a minha necessidade de registrá-la através do uso de um gravador portátil. Todas as conversas se realizaram num local silencioso: quatro foram feitas na minha casa ou no salão de festas do prédio onde moro e as outras quatro ocorreram em dependências de uma escola pública estadual da Zona Norte. Coincidiram com o período de férias após o término de um curso de formação de professores em que atuei como coordenador e monitor de uma das turmas. Era portanto conhecido das funcionárias daquele estabelecimento. Além disso, o fato de realizar estas entrevistas no recinto escolar ajudar bastante a focar os relatos no âmbito educacional.

Como contrapartida ao entrevistado e para facilitar o deslocamento, em todas às vezes combinei de encontrá-lo em algum lugar de fácil acesso para ele e, após a conversa, o deixava no mesmo local ou em outro de sua preferência.

Antes de ligar o gravador, retomava todas as informações já fornecidas previamente, para enfatizá-las e esclarecer se fosse o caso: explicava do que se tratava a pesquisa (não em muitos detalhes, para não induzir as respostas). Antes de tudo insistia no fato de que o entrevistado deveria ficar absolutamente à vontade para não responder qualquer coisa que não quisesse e que, a qualquer momento, poderia simplesmente desistir da entrevista e que para tal não precisaria me dar nenhuma satisfação.

Sobre a investigação, dizia mais ou menos o seguinte: "estou fazendo uma pesquisa sobre as experiências de jovens estudantes homossexuais no Ensino Médio e nesta entrevista gostaria que você, sendo gay e em função disso, me contasse um pouco sobre sua vida na escola". Explicava que se tratava de uma pesquisa em nível de mestrado para a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A menção à instituição parecia conferir uma aura de seriedade ao empreendimento. Ocasionalmente um ou outro depoente me indagou o que seria exatamente o título de mestre e para que servia, ao que procurei responder sucintamente. Alertava que o material colhido seria transcrito e trechos seriam usados na análise em confronto com outros depoimentos. Declarava que o nome e outras informações que pudessem identificar a pessoa não seriam revelados no texto da dissertação, ou em textos ou apresentações orais que eu viesse a fazer em função da pesquisa. Diante disso, vários dos informantes que já haviam assumido publicamente sua orientação sexual exclamavam algo mais ou menos assim: "ah, não tem problema, pode colocar meu nome verdadeiro sim, eu não me importo!" Declarei também que, se fosse de seu interesse, poderia fornecer uma cópia da transcrição da entrevista e da própria dissertação depois de finalizada.

Sendo pesquisador e entrevistado ambos homossexuais, um forte elo de identificação e comunicação se formava de imediato. Era como se no silêncio disséssemos, o entrevistador: "que bom que você, sendo gay, está colaborando para que outras pessoas entendam essa condição no

âmbito da educação", e o informante: "que bom que alguém, que me entende, está se dando ao trabalho de fazer essa pesquisa". Ao fazer as perguntas, segui – mas não estritamente – o roteiro que consta nos Anexos. Procurei sempre não invadir a privacidade mantendo-me atento aos sentimentos, sem explorá-los, e à dignidade da pessoa que tinha diante de mim, respeitando-a integralmente. Em nenhum momento fiz perguntas que pudessem ferir emocionalmente o entrevistado. Nos momentos em que percebia um indício de sofrimento na rememoração buscava antes confortar e contornar do que aprofundar. A preocupação maior, durante o tempo todo, inclusive agora quando redijo sobre as entrevistas e as analiso, é a de proteger meus informantes de qualquer vulnerabilidade que lhes possa advir por terem sido entrevistados. Esse cuidado incluiu também atenção para o fato de que falar sobre relações afetivas e sobre a sexualidade, em especial, envolver questões delicadas que podem vir à tona muito tempo depois da entrevista.

Os contatos prévios me permitiram partir para a entrevista com algumas informações já em mente.

Na elaboração do questionário (em anexo), aparecem claramente as diversas questões teóricas que rondavam a minha cabeça naquele momento. O roteiro seguia uma ordem que começava pelos dados de trajetória de vida e status socioeconômico como filiação, profissão dos pais, local e tipo de residência (se própria ou alugada), tempo de moradia no lugar e, se fosse o caso, mudanças de endereço. Indagava também sobre a existência de irmãos e irmãs, a convivência com estes, o tipo de relação estabelecido. Neste aspecto, buscava sobretudo indícios de itens diferenciais na trajetória escolar e profissional (maior ou menor escolarização e dedicação aos estudos).

Ainda nesta primeira parte, tentava levantar elementos do padrão de vida, sobretudo em termos culturais: os hábitos em relação a música, livros, cinema, teatro, roupas, cuidados com o corpo, freqüência com que saía de casa para diversão, montante normalmente gasto, locais

freqüentados, entre outros. A ênfase num ou outro aspecto variou em função do modo como o informante respondeu a estas questões.

Na segunda parte, a conversava girava em torno da infância e das regras e dos significados de gênero, sobretudo na relação com pai, mãe e irmãs/os, falando sobre os momentos em família (como viagens e eventos festivos) ou sobre as tarefas domésticas. Na terceira parte, indagava sobre vivências mais ligadas à sexualidade que permitissem entender as práticas sexuais em relação à construção da própria identidade de gênero. Na quarta etapa, as questões tratavam do ambiente escolar propriamente dito, das melhores e das piores lembranças, da relação com colegas e professores, das disciplinas preferidas e detestadas, do trabalho em sala de aula bem como dos eventos extra-classe.

Procurei sempre fazer perguntas foram curtas e concisas para não confundir nem induzir o entrevistado. Evitei perguntar duas coisas ao mesmo tempo, embora em algumas vezes tentasse correlacionar com uma resposta anterior. Tentava ser indagar do modo mais objetivo possível deixando pouco ou nenhum espaço para minhas próprias opiniões – políticas, principalmente, advindas do movimento GLBT, para que o entrevistado não fosse levado pelo meu ponto de vista. Independente do que estava sendo dito, mantinha uma expressão facial que mostrasse o meu interesse e incentivasse um relato bastante rico em detalhes, mesmo em situações em que julgasse que a maioria dos homossexuais, ou eu mesmo, teria reagido de forma diversa.

Sem dizer isso textualmente, procurava situar as respostas de modo que os informantes não me dessem as respostas socialmente mais esperadas. É claro que às vezes interferimos involuntariamente na narrativa pelos olhares ou pela entonação da voz que pode indicar descaso, espanto, contrariedade... Tanto quanto pude não me vali de raciocínios hipotéticos cujos efeitos são de grande indução da resposta, como por exemplo: "mas você não acha que se tivesse dito ou feito tal coisa, a situação (ou a reação dos envolvidos) seria outra?"

Terminei com duas perguntas de caráter mais emotivo que me pareciam dar vazão a uma totalização, ainda que provisória e momentânea da escolarização dos entrevistados. Eram elas: 1) Quais são as maiores lembranças que você levará da escola? e 2) Se você tivesse que mudar algo na escola, o que seria?

A seleção dos entrevistados foi bastante aleatória. Movia-me um desejo de cobrir certo nível de diversidade. Contudo, é difícil dizer se fui eu quem escolheu os entrevistados ou se foram eles que me "escolheram". Como já foi dito, muitos foram abordados e convidados, mas um contingente no mínimo de mesmo tamanho não aceitou participar como informante.

Nas entrevistas, estava sempre munido de um bloco para anotações, a folha com o roteiro impresso (que ficava à minha frente e à vista do interlocutor), o gravador, fitas cassetes virgens e pilhas sobressalentes. Finda a conversa, checava a qualidade do som e colocava uma etiqueta adesiva com a identificação da entrevista e a data de sua realização.

O roteiro funcionou como um mapa, pelo qual me guiava. Na maior parte do tempo, porém, deixava-me levar pela intuição, sobretudo quando percebia que valia a pena deter-me num tema ou situação, em função do peso que parecia adquirir na própria articulação da narrativa. Reagia com calma respeitosa nos instantes em que o entrevistado parava para pensar antes de responder. Reformulava a questão quando notava que a mesma não tinha sido suficientemente clara ou quando obtinha uma resposta lacônica.

Em momentos diversos e alternados, a natureza da conversa se altera numa entrevista: ora se faz relato (descrição), ora entra em cena uma avaliação (o resultado ou impacto de uma atitude), ora emerge um "pensar alto", uma reflexão (a mudança ocorrida no modo de ver ou viver).

O contato com os entrevistados

Conheci Júlio em janeiro de 2004, por ocasião da Parada de São Paulo, evento na forma de um desfile pela Av. 23 de Maio por ocasião do aniversário dos 450 anos de fundação da cidade de São Paulo. Grupos, militantes e indivíduos avulsos ligados ao movimento GLBT paulistano combinaram através de comunicação pela internet de se encontrarem na porta de entrada do Shopping Paulista, de onde seguiriam juntos e portando uma vistosa bandeira do arco-íris (símbolo internacional do movimento homossexual organizado) até o local das festividades. Julio foi uma das pessoas que compareceu e engrossou a turma, sendo um dos mais animados. Como tivemos a possibilidade de conversar antes e durante a marcha pela avenida, eu o abordei para perguntar se ele aceitava conceder uma entrevista para a pesquisa. Ele concordou imediatamente e me forneceu seu endereço eletrônico por meio do qual estabelecemos contato.

Na mesma época, o acaso me colocou diante de Cleber no dia em que este participou de uma reunião do grupo de convivência para homossexuais, que se realiza toda 2ª feira num Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA), órgão da rede municipal de saúde da Prefeitura de São Paulo, encarregado da prevenção de DST/Aids localizado na Zona Sul. Estes encontros são como uma espécie de espaço terapêutico onde jovens homossexuais provenientes dos bairros mais afastados e menos abastados da cidade podem compartilhar suas experiências de vida. Neste dia especificamente, Cleber relatou uma situação de grave agressão física que sofreu na escola, devido à sua orientação sexual e de cujo episódio ele porta uma indelével seqüela no braço. Depois de algumas semanas, procurei-o reservadamente para lhe perguntar se aceitava fazer uma entrevista para a minha pesquisa. Prontamente ele assentiu ao convite.

Flavio, o terceiro entrevistado, também circulou durante algumas semanas no mesmo CTA mencionado acima. Alguns trechos de sua fala durante as reuniões do grupo me fizeram entrever que ele também

cumpria os critérios de seleção dos entrevistados. Morava em bairro diferente do informante anterior e não o conhecia.

O quarto depoimento foi colhido de Fabiano, com o qual travei contato através de atividades de um projeto organizado pelo grupo Corsa que visava à disseminação do uso do preservativo masculino nas áreas de freqüência homossexual do Centro de São Paulo. Por ser falante e desinibido, Fabiano foi recrutado como agente social do projeto. Convidado, também concordou em ser entrevistado.

O informante de número 5, David, foi localizado graças à indicação de um dos professores que participou do curso de formação em Diversidade Sexual, promovido pelo grupo Corsa em parceria com a ong Ecos, na Zona Norte da cidade. Eu havia solicitado aos educadores da turma que estava sob meus cuidados que, caso soubessem de algum aluno gay, indagassem ao mesmo sobre a disposição de conceder a entrevista. O professor em questão ligou-me para tratar de questões administrativas do projeto e aproveitou para informar que um de seus alunos havia aceitado participar da pesquisa. Pedi que passasse meu número de telefone ao estudante para que ele tivesse a liberdade de me procurar, o que aconteceu alguns dias depois.

André, o sexto a ser entrevistado, entrou em contato comigo por email e depois por telefone, quando divulguei entre ativistas do movimento GLBT em São Paulo, que estava realizando a pesquisa de mestrado na área de sociologia da educação e que precisava entrevistas jovens secundaristas gays entre 15 e 19 anos. André era começara a namorar recentemente com um dos ativistas e se prontificou a colaborar. Residia na Zona Norte.

O sétimo depoente foi Rafael, que também residia na Zona Norte, um ponto desfavorável porque a esta altura eu tinha a preocupação de diversificar geograficamente o conjunto de informantes. Entretanto, diante da dificuldade de localizar outros jovens dispostos a falar sobre sua experiência escolar enquanto gays, acabei realizando a entrevista. Ao descobrir que Rafael estudava num estabelecimento particular e que era

músico e praticava ginástica olímpica, dei-me conta que poderia trazer elementos novos à investigação.

A oitava e última entrevista foi realizada em julho de 2005 com Mauro, de quem travei conhecimento num seminário com temática GLBT realizada numa biblioteca pública na região central. Mauro residia na Zona Leste, o que representou um alívio em termos de abrangência espacial, já que minhas tentativas anteriores nesta região havia sido frustradas. E ao contrário do que parecia, ele não era ativista como sua presença poderia levar a crer. Estava apenas acompanhando amigos no evento em que tivemos contato pela primeira vez.

De todos os jovens abordados, Julio – o primeiro abordado – foi aquele com quem mais interação eu tive através da Internet. Mauro tinha acesso intermitente. Flavio e Cleber mandaram emails e chegaram a me convidar para suas festas de aniversário. David ligou algumas vezes para simplesmente conversar ou pedir meus conselhos em relação a seus casos amorosos. Encontrei André ocasionalmente em atividades de militância. E Rafael, que me prometera chamar quando se apresentasse para tocar em algum lugar, foi o que se mais se distanciou.

Perfil dos Jovens Entrevistados

Todos os nomes de pessoas e instituições constantes nas entrevistas foram alterados para substitutos fictícios, a fim de garantir o anonimato dos informantes e protege-los de qualquer prejuízo que a publicidade de sua orientação sexual pudesse acarretar. Há, em anexo, um quadro-resumo com as principais informações sobre cada um dos informantes.

Entrevistado Nº 1 - Júlio – 16 anos

Julio tem 16 anos, nasceu numa cidade do interior de São Paulo e mudou-se com a família para a capital aos cinco anos. Vive na mesma casa há cerca de cinco anos. Seus pais se separaram quando ainda era bem pequeno, sendo que o pai, que era advogado, faleceu um ano antes da entrevista. O pai trabalhava no Tribunal de Contas do município e

cuidada de pequenas causas no interior. A mãe é professora primária, tendo cursado o magistério em nível secundário. Julio mora com duas irmãs mais velhas, de 20 e 22 anos, também nascidas no interior, onde os pais se conheceram e se casaram. Tem irmãos do outro casamento do pai, mas não tem contato com eles. Em seu segundo casamento, que já dura 11 anos, a mãe pôde mais ter filhos. O padrasto é analista de sistemas de uma metalúrgica. As duas irmãs fazem faculdade, mas por dificuldade de recursos, ambas trancaram a matrícula. Julio diz que irá fazer o curso técnico de ator e mais tarde, pretende estudar jornalismo.

Mora numa casa "bem pequena", com três quartos, um dos quais é exclusivo seu. Sobre seu dia-a-dia diz: "ah, aquela rotina. De casa para o colégio e de volta pra casa. E aí, de vez em quando saio com os amigos. Estudo, internet, televisão, aquela coisa básica". Nos fins de semana, vai ao cinema, ao teatro ou ao Parque do Ibirapuera. Ou então fica em casa, sozinho no quarto, pois diz ele, "às vezes é bom ficar no seu canto". Quando sai, vai com amigos, depois de combinar pelo telefone uma peça ou filme que seja do interesse do grupo. Costuma ir ao "Shopping Frei Caneca, Shopping Paulista. Gostamos de ir bastante ao centro, na Galeria do Rock, para ver as novidades. E andar pela Av. Paulista, ficar ali pelo MASP... conversando um pouco, zoando, sabe?"

Entrevistado Nº 2 – Cleber – 17 anos

Jovem negro bastante sorridente e comunicativo, Cleber trabalha no gabinete de uma vereadora de município fronteiriço da Zona Sul. Como executa tarefas externas, seu acesso à internet é irregular pois depende da boa vontade de outros funcionários para usar o computador..

Cleber tem 17 anos, nasceu no bairro de Santo Amaro, na Zona Sul da capital. A família morou em Minas até 3 anos, tendo vivido com a avó materna para finalmente se instalar no Capão Redondo, no extremo sudeste da cidade, onde reside até hoje. Mora com o pai, desenhista projetista, 43 anos e a mãe, cabeleireira, 35. O pai estudou até a 4ª série

e a mãe completou o EF. Nascidos em SP. Estuda, está no 2º ano do EM e trabalha assessor de uma tia que é vereadora em Embu das Artes (município contíguo). Tem um irmão de 25, que faz faculdade de economia e trabalha na Oscar Freire (não disse o que faz) e uma irmã de 20, que é recepcionista num salão de cabeleireiros (Soho), cursa psicologia. Estudam na mesma faculdade, custeada por eles próprio com valor de cerca de 600 reais por mês. Moram todos na mesma casa, própria.

Cleber divide o quarto com o irmão e há o quarto dos pais e da irmã. Trabalha das 8 às 17h, arquivando documentos, indo a bancos, atendendo o telefone. Quando pode, fica no computador (com internet). À noite, estuda numa escola pública estadual, que oferece de 5ª a 8ª e EM.

Cleber é negro e somente ao final comentará essa característica, quando perguntado se seus pais falavam sobre preconceito racial em casa. Ele responde que não, "eu sou filho adotivo. A minha mãe é morena, um pouquinho mais clara que eu e meu pai é branco. Mas eles sempre me contaram que eu era adotado". Em meio aos outros filhos não adotivos, esclarece que sempre foi tratado com igualdade e, às vezes, "até melhor, com mais atenção e preocupação".

Aos sábados a noite, costuma freqüentar a rua Vieira de Carvalho. Tal rua se localiza no Centro, próximo à Praça da República, numa área caracterizada pelo grande número de bares e boates voltados ao público gay masculino, com grande circulação de pessoas em situação de paquera que ficam postadas em frente aos estabelecimentos bebendo ou apenas conversando em pequenos grupos. Cleber costuma encontrar os amigos neste local e, eventualmente, o parceiro com quem esteja se relacionando no momento. Menciona um dos bares da região, que tem mesas, não cobra ingresso nem consumação mínima, onde o som não é muito alto e tem show de variedades com drag queens. Mesmo sendo menor de idade, afirma que nunca teve problemas por aparentar ser mais velho. Às vezes vai com uma amiga lésbica. Costuma gastar por volta de R$ 15,00 incluindo a condução.

Não assiste TV por falta de tempo, ouve música (pop, techno e rock), costuma ir ao cinema, o ultimo filme tinha sido Cazuza. Raramente viaja e quando o faz é com a família. Gosta de ler e no momento lê um livro de João Dória que fala de pessoas e sonhos, como conquistá-los.

Entrevistado Nº 3 – Flávio – 18 anos

Alegre e bem humorado, Flávio é um rapaz negro e reside num dos bairros extremos da Zona Sul. Nasceu no bairro do Jabaquara. Passou a infância em Diadema (município da Grande São Paulo) e depois veio morar no Campo Limpo, região sudoeste da Capital. O pai é italiano, fez duas faculdades e trabalha como programador de computadores na empresa pública de saneamento. A mãe é de São Paulo, é professora, tendo cursado magistério em nível secundário. O pai é originariamente de Milão, veio para o Brasil com 8 anos e se naturalizou brasileiro. Tem 40 anos. A mãe tem 33.

Flavio não trabalha, apenas estuda, mas diz que já fez pequenos serviços, como distribuir folhetos de um dentista na rua, ganhando R$ 5,00 por dia.

Mora com a mãe, o padrasto de 36 anos e dois irmãos – um menino de 7 e uma menina de 3 anos, oriundos do segundo casamento. O padrasto é pinto e completou o ensino médio. Moram num apartamento financiado, num conjunto habitacional popular (CDHU). "Meu dia-a-dia é na minha casa... eu vou pela manhã pra escola, levo meu irmão junto porque ele estuda no mesmo horário, depois eu chego em casa, faço comida, depois quando eu não tenho nada pra fazer eu vou na casa de amigos ou se não, eu fico estudando".

No fim de semana, vai para a casa de amigos. "Fico o dia inteiro na casa deles conversando, fazendo alguma coisa, e a noite eu tenho o costume de sair pra passear mesmo, dar um a andada pelo bairro ou se não eu vou pro Autorama". Flávio refere-se a um ponto de encontro homossexual noturno, onde circulam dezenas de carros, formado por um bolsão de estacionamento junto ao Parque Ibirapuera, que permanece

aberto embora os portões de acesso ao parque fechem às 22h. A grande maioria vai com o próprio veículo ou de carona. São bem mais raros os casos como o de Flavio que vai ao local de ônibus.

Flavio afirma que costuma ir sozinho, portando em média R$ 50,00 [valor evidentemente acima do que um rapaz de seu nível social gastaria]. Segundo o entrevistado, esse dinheiro provém da pensão que recebe de seu pai, cujo montante diz ser de R$ 700,00.

Gosta de assistir TV, principalmente os videoclipes musicais do canal MTV. Assiste ainda Globo Repórter, Fantástico e alguns programas da TV Cultura. Nesta emissora, assiste os desenhos animados que passam durante a tarde. Gosta de música, tendo preferência pelos ritmos axé, pagode, pop e rock. Gosta de cinema, principalmente dos filmes de suspense e ação.

Sobre leitura: "eu gosto de ler, só que livro eu não tenho muita paciência, eu leio assim as vezes porque eu faço trabalho de escola então é obrigatório ler o livro se não fica sem nota". Nunca comprou um livro.

Fez teatro amador, tendo entrado inicialmente para fazer uma "ponta" numa peça chamada Menino de Rua, a convite de um professor que, tendo gostado de sua participação, colocou-o depois no papel principal. "eu adorei fazer teatro porque todo mundo diz que eu levo jeito, então foi muito bom".

Entrevistado Nº 4 – Fabiano – 19 anos

Extremamente comunicativo e imponente em seus 1,83 m de altura, Fabiano despertou meu interesse em entrevistá-lo por morar na Zona Norte da cidade, região da cidade desprovida de locais de encontro de freqüência gay. Adicionalmente, é de família evangélica mas há cerca de dois anos começou a freqüentar assiduamente um terreiro de candomblé no bairro de Brasilândia, umas das áreas mais carentes de São Paulo.

Fabiano tem 19 anos, e afirmar que nasceu "na Lapa", apressa-se em corrigir: "quer dizer, no distrito da Lapa. Na verdade em Pirituba" (bairro mais afastado e por isso de status socioeconômico inferior). Sempre viveu no mesmo bairro embora tenha mudado de casa 2 vezes. Mora com a mãe, o padrasto e uma irmã de onze anos. No convívio diário com a família, ele disse que "conversamos o básico". Seus pais se separam há 6 anos. "Desde que completei 17 anos ele não me ligou mais. Telefonou naquele aniversário para me dar os parabéns. Só tenho notícias dele pelas minhas tias quando o vêem. Ele mora com a mãe dele em Minas. Sei que está bem casado, fez isso e aquilo, mas tem dois anos que não falo com ele." Estudou até a 8ª série, era caminhoneiro quando residia em São Paulo, e agora é agricultor. A mãe cursou a metade do ensino fundamental e trabalha na linha de produção de uma fábrica de cosméticos. Ficou afastada por licença médica (tendinite) e voltou recentemente a trabalhar.

Fabiano estuda e trabalha. Teve seu primeiro emprego aos 13 anos numa lanchonete perto de casa, na época da Copa do Mundo, que "tinha movimento por causa dos jogos". Depois trabalhou numa casa de produtos de limpeza e, em seguida, foi empregado por três anos numa vidraçaria".

A vida de Fabiano muda quando encontra um amigo abertamente gay na escola: "ele era super popular, por ele ser assumido e eu comecei a pensar assim: ´Nossa, o cara é assumido, ninguém zoa com ele, ele é admirado, porque eu não posso ser também?". Pegavam ônibus no mesmo horário para trabalhar, e num dia Fabiano arrumou coragem para confirmar sua percepção e declarar-se gay também, nascendo daí a amizade entre os dois. Começou a ficar próximo, demonstrando para os demais na escola que também era homossexual. A convivência se expandiu para saídas noturnas constantes em função das quais ambos foram reprovados naquele ano.

Entrevistado Nº 5 – David – 16 anos

David cursa o 2º ano do Ensino Médio numa escola de grande porte na Zona Norte de São Paulo, num bairro bastante humilde. Seu pai que trabalhava de pedreiro em grandes construções faleceu quando ele tinha 7 anos. Tinha o costume de andar armado tendo sido assassinado por inimigos por causa de uma rixa num dia em que não portava seu revólver. A mãe trabalha na Prefeitura e, segundo David, ela é um "pai e uma mãe para mim. O que eu precisar dela, ela está ali para me ajudar." Mesmo quando discutem e a mãe briga com ele, ela se justifica: "é porque eu gosto de você". Diz que "sempre fui o errado da família", queixando-se do irmão que parece ser privilegiado no tratamento porque se faz "de coitadinho".

Da infância, tem como recordação os carrinhos com os quais gostava de brincar e que tem guardado até hoje. Dessa época também ficou um grande amigo de infância: "a gente se conhece desde pequeno. E depois de um tempo nós começamos a ´ficar´. Ele é mais velho do que eu, tem dezoito anos. Nós ´ficamos´ de nos beijar, transamos, lá em casa.

Afirma que gosta de sair "ir para salão, longe de casa, porque aí eu faço o que quiser", livrando-se assim dos comentários que poderiam ser feitos à sua mãe caso freqüentasse os lugares mais próximos de sua casa. Já se envolveu em brigas por estar com uma garota e um dos rapazes "mexer" com ele.

Apesar de gostar de cinema, não tem o costume de ver filmes. Nos finais de semana, vai à "Matriz" (praça que fica em frente à Igreja Nossa Senhora do Ó). "É um lugar entre a igreja e o cemitério, com um monte de barzinhos". Não tem nenhum bar "gls", lamenta David. "É só homem com mulher mesmo..."

Indagado sobre conhece novos parceiros, ele responde enfático "quando eu saio na rua, eu me demonstro". Mas os contatos também surgem através de amigos e amigas, como Vanessa, que é um

"homossexual que se monta", afirma David, querendo referir-se ao fato de que se trata de uma pessoa que se traveste com roupas femininas.

Por ser negro, David demonstra que os preconceitos se sobrepõem e se acentuam. Dos colegas da escola costuma ouvir: "aquele viado, e ainda por cima é preto".

David tem planos de fazer enfermagem, pois é uma profissão que "eu adoro, e não pelo dinheiro, pois desde pequenininho eu sempre quis trabalhar com isso. Eu vejo no enfermeiro aquela pessoa que salva vidas".

Entrevistado Nº 6 – André – 17 anos

Cursando o 3º ano do Ensino Médio, André é mestiço de pai branco com mãe indígena. Nasceu no bairro da Liberdade, em São Paulo, tendo passado por diversos bairros da capital. Teve a experiência de sair de casa para morar com um namorado em um município da Grande São Paulo. Seu pai, filho de italianos que migraram ao Brasil e aqui se casaram, trabalha como serralheiro e a mãe é dona de casa, nunca tendo exercido função remunerada. Ambos estudaram até o Ensino Médio. O pai é paulistano e a mãe veio do Rio Grande do Norte quando ainda era pequena. É o segundo de seis filhos e apenas a terceira é mulher. O mais velho tem 19 e o mais novo está com 9 anos.

Moram num sobrado próprio, na Zona Norte, com os três filhos menores. O irmão mais velho e a irmã já se casaram. "E você?" indago, intrigado com o fato de ter ido buscá-lo num bairro localizado próximo ao Centro. "Eu to enrolado!", responde com um sorriso maroto, dando a entender que mesmo sendo ainda menor de idade está vivendo, ou ao menos passando vários dias da semana, na casa do namorado.

Da convivência diária, André diz que "nunca tive problemas. Antes meu irmão [mais velho] mexia comigo, zoava comigo pelo fato de eu ser gay. Com os mais novos nunca tive problema porque era só mandar calar a boca. Com minha mãe, sempre tive uma conversa muito boa com ela." Os pais souberam que é gay há cerca de 8 meses, quando resolveu sair de casa para viver com um ex-namorado. Diz que, de início, o pai não

recebeu bem a notícia, mas com o tempo e o apoio da mãe, acabou aceitando e passou a tratá-lo bem.

Sobre a infância, recorda-se de ter formado um vínculo mais forte com sua irmã, um ano mais nova: "tinha mais afinidade com ela, fazíamos tudo juntos". Nos momentos de conflito na rua, era ela que vinha em seu socorro, pois "eu era o mais fraquinho da família, então era minha irmã que me defendia". Na sua lembrança, o que se sobressai é o almoço de domingo, com todos reunidos à mesa. Mas era também bastante retraído, "sempre fiquei mais afastado dos outros, não gostava que entrassem no meu mundo".

André não trabalha atualmente, mas já deu aulas iniciação à computação como também já lavou carros num lava-rápido. Faz parte de um grupo de amigos que encontra "no Centro Cultural São Paulo para estudar. Queremos prestar vestibular, por isso tentamos ajudar uns aos outros, estudamos bastante."

Sem amigos na vizinhança, as amizades se restringiam mais à escola, que ficava um pouco longe. "Eu passava muito tempo fora [de casa], a gente ficava muito tempo junto, eu não conseguia sair da escola (...) . Eu fazia muito teatro". A arte dramática sempre o ocupou, por isso nunca fez esporte. Sobre suas roupas diz que usa o "básico": jeans e camiseta, mas "se eu acordar hoje e quiser colocar uma saia, eu vou por e pronto", mas apressa-se em dizer que nunca usou uma.

Assiste pouco à TV, preferindo ouvir música. Diz que gosta de ler mas não se recorda ultimo livro que leu. Acessa a Internet apenas para ler seus emails.

Sobre religião, dividiu-se entre o pai que é católico e a mãe que freqüenta uma igreja evangélica. Relata que quando estava na 8ª série, uma professora pediu um trabalho sobre o tema e ele pesquisou sobre o catolicismo. Conta que "aí eu vi tudo aquilo, que em 1500, a [Igreja] católica queimava e enforcava todo mundo que não fosse como ela. Eu achei aquilo um absurdo e fiquei contra a católica desde então, me afastei

totalmente." Chegou a freqüentar o culto evangélico, levado pela avó materna, mas se afastou porque "quando fui criando minha personalidade sozinho, eu vi que não tinha nada a ver comigo, principalmente porque ali só entrava quem tinha roupa bonitinha". Depois viveu uma fase espírita, em que gostava dos livros, e finalmente abandonou tudo ao concluir que lhe bastava "acreditar em Deus" sem nenhum vínculo institucional.

Entrevistado Nº 7 – Mauro – 17 anos

Já em vias de concluir o Ensino Médio, Mauro tem 17 anos, é negro e estuda numa escola estadual num bairro não muito distante do Centro, na região mais populosa da cidade, a Zona Leste. A família, de classe média, mora mais adiante, e ele alterna períodos em casa com outros em que fica com parentes mais próximos da escola.

O pai é policial militar e a mãe é gerente de restaurante e seu maior receio, diz Mauro, é que descubram "o que" ele é. Deixa transparecer que é bastante controlado pelos pais, mesmo quando está fora de casa. No momento da entrevista, a primeira coisa que fez foi ligar avisando que chegaria um pouco mais tarde em casa porque estaria fazendo um trabalho em grupo para uma de suas disciplinas. Define-se como um aluno que procura participar de todas as atividades, "faço tudo para ser o melhor possível."

Costuma sair com os colegas de sala, que formam a turma da qual faz parte, a diversos lugares, principalmente a shoppings e lanchonetes. Ocasionalmente vão ao cinema. O clima de bom entrosamento do grupo permitiu que ele revelasse sua orientação sexual aos demais.

Com a pele parda, mais para escura, em momento algum fez referência a esta característica durante a entrevista. Esta situação deixou-me a sensação de que seria necessário insistir para que ele relatasse alguma situação de preconceito racial. Preferi então não entrar por esse caminho, dando mais vazão a seus relatos que enfatizavam, com exceção do desconhecimento de sua orientação sexual por parte de seus pais, uma

relativa acomodação com o meio social em função de um relativo poder aquisitivo, a julgar pelas roupas de grife.

Mauro também tinha acesso freqüente e constante à Internet, utilizando este recurso para se comunicar com os amigos e colegas da escola bem como para, eventualmente, buscar contatos afetivo-sexuais com parceiros do mesmo sexo.

Entrevistado N. 8 – Rafael – 16 anos

Nascido e criado na Zona Norte, onde morou em diversos bairros, Rafael vive com o pai, a mãe, um irmão maior e outro de nove anos. O pai veio do Estado de Pernambuco, terminou apenas o curso primário e atualmente é representante comercial. A mãe vem do interior de São Paulo, concluiu o Magistério, e trabalha como educadora.

Cursa o 2º ano do Ensino Médio numa escola particular onde estuda desde a 4ª série e da qual se considera "macaco velho". Numa situação com a qual não havia me deparado ainda, Rafael contou que seu irmão mais velho também é gay. Tem 20 anos, faz curso superior de Administração numa conceituada faculdade particular e trabalha com pesquisas de mercado.

Rafael tem uma rotina puxada. Acorda as 5h da manhã para trabalhar. Entra no serviço as 8h e sai as 14h. Vai direto para o ensaio do seu grupo de dança e ginástica olímpica. Treina diariamente cerca de três horas. Em seguida, vai para escola, onde estuda das 19h as 23h, de onde então retorna para casa.

Nos fins de semana, se não está com o namorado, fica em casa. Nos momentos em que fica sozinho, aproveita para tocar violão pois também é músico e, inclusive, gosta de compor novas canções. Apesar de ter acesso à internet em casa, não a utiliza muito por falta de tempo. E também porque, justifica ele, "meu computador, coitadinho, é meio lento e eu não tenho muita paciência, não!" Seu interesse maior ao navegar é encontrar novidades na área da música. Apesar de ser sua paixão, ele possui apenas

um antigo toca-discos e coleciona gravações em vinil. Mas planeja comprar um aparelho de CD assim que puder.

Costuma sair à noite com regularidade. Freqüenta bares e boates da região dos Jardins, evitando os locais mais populares da área central da cidade, na companhia de amigos e do namorado. Gasta relativamente pouco por noite (cerca de 15 reais) para poder sair mais uma vez por semana.

Por causa da falta de tempo, praticamente não assiste mais TV e se ressente de não poder mais ver os telejornais, o que faz se sinta desinformado, sem saber o que está acontecendo no País e no mundo.

CAPÍTULO 4 – HABITUS DE GÊNERO E MASCULINIDADES GAYS NA ESCOLA

Depois, com os direitos civis dos anos 60, surgiu o gay power, com homossexuais fortes e de bigode, malhados, cheios de orgulho. (...) Em suma, por mais que "aceitemos" os gays, eles sempre foram uma fonte de angústia, pois atrapalham nosso sossego, nossa identidade "clara". O gay é duplo, é dois, o viado tem algo de centauro, de ameaçador para a unicidade do desejo. A bicha louca ou o travesti, a biba doida ou o perobo, o boy, o puto, a santa, a tia, a paca, todos eles nos tranqüilizavam com suas caricaturas auto-excludentes. Já o gay sério inquieta. O gay banqueiro, o gay de terno, o gay forte, o gay caubói são muito próximos de nos, a diferença fica mínima.

Arnaldo Jabor, ´O Segredo de Brokeback Mountain´ é um filme de heróis machos. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 7 de março de 2006.

A primeira tarefa que nos é colocada quando iniciamos a análise do material empírico colhido através das entrevistas é um delineamento geral do grupo de informantes. Transcritos, os depoimentos contêm cerca de 200 páginas nas quais estão compiladas por volta de 20 horas de gravação. Pode-se afirmar que constituem um quadro bastante ilustrativo no qual comparece uma ampla constelação de questões que suscitam a interpretação por parte do pesquisador. O caráter qualitativo e exploratório impediu, no entanto, a pretensão de trabalhar com uma representação estatística deste segmento da população, até pela absoluta falta de dados numéricos sobre a população de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (GLBT) no Brasil. O intuito foi o de obter elementos significativos, provenientes de uma relativa diversidade de posições e trajetórias sociais dos entrevistados, que servissem de base a uma primeira compreensão de um universo que, a despeito de estar presente ainda que invisível no sistema educacional, carece de investigação sistemática e que, portanto, permanece bastante desconhecido tanto da sociedade em geral como da própria comunidade escolar.

Os relatos foram obtidos junto a jovens residentes nas Zonas Norte, Sul, Leste e o Oeste do município de São Paulo. Dois dos rapazes encontram-se matriculados em estabelecimentos particulares de ensino e os seis restantes são alunos da rede pública estadual. Do total, cinco são negros, dois são brancos e um é de origem indígena.[4] Não parece casual que os dois alunos brancos sejam também os que freqüentam o ensino privado.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em seu site oficial em www.ibge.gov.br, no momento de início da realização das entrevistas, em 2004, havia 559.120 estudantes matriculados no Ensino Médio na cidade de São Paulo. Destes, a grande maioria – por volta de 83% – estudam em escolas da rede pública estadual, ao passo que apenas 15% freqüentam as instituições privadas. Uma cifra individual de menos 1% representa os alunos das redes federal e municipal, demonstrando que seu impacto quantitativo não é relevante para o ensino secundário. Ainda de acordo com o IBGE, conforme dados disponíveis do Censo de 2000, o número de jovens paulistanos com idade entre 15 e 17 anos é de 574.366 habitantes e, de 18 e 19 anos, 418.436. Isoladas, cada uma destas faixas etárias – nas quais estão abrangidos os entrevistados desta pesquisa - representa 5,5% e 4%, respectivamente, da população do município de São Paulo. Juntas, contudo, revelam que um em cada dez moradores da Capital tem esta idade. A defasagem entre o número de habitantes jovens e o de matrículas nos leva a supor que um contingente expressivo deste segmento não teve acesso ao Ensino Médio ou não teve condições de concluir esta modalidade de ensino.

[4] Apesar do esforço em localizar um estudante de origem oriental, minhas tentativas foram infrutíferas. Tal busca se justifica pelo fato de que São Paulo é a maior cidade com imigrantes e descendentes japoneses fora do Japão, perfazendo uma colônia – segundos dados do IBGE (www.ibge.gov.br) – de cerca de 900.000 habitantes, ou seja, 8,5% de uma população da Capital, estimada em 01/07/05, como sendo de 10.928.000.

Chaves teóricas da análise

Do conjunto dos relatos dos oito jovens gays entrevistados sobressai, de imediato, um caráter ambivalente, pois apresentam – todos eles – pontos positivos e negativos, fato que nos impede de atribuir um sentido único, fechado e homogêneo às significações que deixam transparecer em suas falas. Para estes alunos, a escola foi – e continuava sendo até o momento do depoimento – um lugar marcado por sofrimentos e alegrias. Se em diversos momentos se sentiram incomodados e até propensos a abandonar os estudos, em outros foram capazes de driblar os percalços, fazer alianças e até de se divertirem. Com essa contradição em mente, a análise construída neste capítulo percorre os diversos graus de adversidade para em seguida transitar pelos vários matizes indicativos de acomodação e revolta, de exclusão e acolhimento solidário na interação dos entrevistados – observada exclusivamente a partir do seu olhar – com os outros atores presentes no mundo social de um estudante secundarista.

Buscamos, então, identificar elementos que remetem ao reforço heterossexual manifestado – de modo fragmentado, mas constante – pela escola. Recortamos a seguir os relatos que a descrevem como um "inferno" e, logo após, as referências ao sentir-se deslocado num universo que, em tese, deveria tratar a todos com igualdade.

Já no lado ativo e gratificante da experiência escolar, encontramos o revide das agressões que desfazem a idéia de passividade destes sujeitos. Em seguida, refletimos sobre as pessoas e ocasiões que se mostraram empáticas e compreensivas. Por fim, analisamos alguns mecanismos que possibilitaram uma relativa reversão do preconceito dando espaço a uma positiva auto-afirmação.

As falas e atitudes de docentes e direção, relembradas nas entrevistas, formam outro aspecto, fornecendo um panorama da variação nas posturas e discursos por parte de adultas/os.

Em todos os eixos elencados acima se explicitam princípios que estruturam, no âmbito das relações de gênero, as práticas vividas no ambiente educacional formal ou em conexão com ele, isto é, um habitus de gênero cuja análise exigiu a construção teórica esboçada no primeiro capítulo. Tais princípios são agora analisados no âmbito da experiência escolar dos entrevistados, entendo-a como uma experiência social e, consequentemente, marcada pela heterogeneidade, pelo distanciamento reflexivo e pela natureza construtiva que ela implica por parte do sujeito.

A reiteração da heterossexualidade na escola

Um dado que se encontra em praticamente todas as falas remete às práticas escolares onde prevalece uma rígida divisão entre os comportamentos considerados adequados aos sexos. A aula de Educação Física, em particular, parece ser o lugar recorrente deste fato, acirrado que é pela separação dos corpos sexuados em atividades diferenciadas. Fabiano, aluno negro de 19 anos, da Zona Oeste, aluno de escola pública, referindo-se às aulas desta disciplina, disse:

> *Eu não podia jogar porque eram as meninas que jogavam vôlei, os meninos tinham que jogar futebol, então eles me diziam 'aí, é viado! É bicha!' Desde a 5ª até a 8ª série, isso era direto. (Fabiano)*

A forte expectativa criada ao redor da Educação Física pelos colegas também é mencionada por André, 17 anos, terceiranista do Ensino Médio na Zona Norte de São Paulo, filho de pai branco e mãe de origem indígena.

> *Praticamente todo mundo sabia que eu era gay, mas ninguém nunca entrou nesses detalhes, eu também ficava com meninas, só pra disfarçar, não sei porque, porque eu não sentia atração nenhuma (André)*

A falsa, ou fingida, aproximação com mulheres aparece aqui como esforço para garantir uma imagem masculina aceitável perante os pares. E embora características tidas como afeminadas não possam ser erigidas em regra universal no processo de socialização dos homossexuais – inclusive porque existem muitos deles sobre os quais o senso comum costuma dizer que "jamais se suspeitaria ser gay" –, estes traços têm uma presença e uma força que não podem ser desprezadas.

Neste tipo de situação, vai se conformando a reputação do aluno e esta se vincula intimamente às identidades de gênero delineadas no dia-a-dia. São tão fortes a ponto de mostrar que socialização realizada pela instituição escolar não se limita ao que ocorre em seu recinto, pois transborda para suas adjacências. Temos pistas deste processo quando Fabiano relembra uma cena:

> *Certa vez fomos, em oito jovens – quatro rapazes e quatro garotas – ao shopping. Formaram-se três casais, e eu e outra menina ficamos sobrando. Acho que fizeram intencionalmente para ver se eu ficava com ela. Ficaram insistindo para eu beijar ela. "Ah, não vai beijar? Então é viado!" Colocaram aquela pressão e eu fui praticamente obrigado a ficar com a menina, se eu quisesse manter minha imagem e não dizer que era homossexual. Naquela época era o fim do mundo ser homossexual. Daí eu fiquei com essa menina, fiquei umas vezes com ela e o pessoal amenizou um pouco a brincadeira. Mas, não foi por isso que pararam de me chamar de viado. (Fabiano)*

Nas interações que ocorrem tanto dentro quanto fora do espaço escolar, a atividade corporal pode tornar-se um campo de batalha nas definições atinentes às condutas de gênero que, pouco a pouco, alimentam e orientam as práticas e as identidades. O pitoresco do caso rememorado por Fabiano está na pressão exercida pelos pares para que este desempenhe o comportamento socialmente esperado de um homem (tomar a iniciativa e beijar a garota). Contudo, mesmo cumprindo o que se exige como conduta masculina sancionada, o grupo não se contenta com essa atuação e, mesmo assim, continua a considerá-lo um transgressor das normas de gênero, tratando-o de maneira hostil por meio de nomes desdenhosos e ofensivos.

André procura tecer uma explicação para essas cenas, também vivenciadas por ele. Diz ele, por serem tidos como "mais delicados" e associados aos homossexuais masculinos, desencadeiam tensões com os outros estudantes. Perguntado sobre o que achava ruim na escola, André respondeu:

> *O que é ruim é o pessoal zoando comigo, porque eu sou diferente com uma pessoa quando eu a conheço pela primeira vez e sou diferente com quem já conheço há muito tempo. A pessoa que eu conheço agora, eu sou um pouco fechado, então eu me controlo e minha voz fica grossa. Com pessoas que tenho amizade há muito tempo, então eu posso*

> *me liberar, eu posso ser quem eu sou, aí fico um pouco afeminado, minha voz sai um pouco mais fina. Por causa disso sempre sofri zoação. (André)*

Aqui percebemos que os demais cobram do rapaz atitudes e posturas corporais que são identificadas não apenas como próprias de um homem, mas como as únicas possíveis e que conformam aquilo que, com Robert Connell (Connell & Messerschmidt, 2005), denominamos masculinidade hegemônica. Para André não há solução senão viver uma personalidade dupla, ter uma conduta, uma "cara" perante os desconhecidos e os conhecidos não empáticos e outra, diante dos amigos. Por escapar ao que se espera, André passa por situações difíceis:

> *Na outra escola, eu quase fui agredido. Sempre tem aqueles machistas, tipo o fundão da sala e eu sempre fui da frente, tipo, a mesa da professora na frente e eu sentado lá. Todo mundo achava ruim, porque eu respondia primeiro. No intervalo, eu sempre ficava com as meninas, nunca consegui ficar com os meninos. Mesmo que eu tentasse, o máximo que eu conseguia ficar era cinco minutos.*

Julio, 15 anos, branco, aluno de um estabelecimento privado na Zona Sul, mostra como a pressão, no momento em que não sabia ao certo se era hetero ou homossexual, o obrigou a se relacionar com meninas, sendo que "aos treze anos, eu perdi minha virgindade". Sua fala mostra como sua masculinidade pode ser ambígua justamente porque escapa aos padrões binários, utilizados pela escola e por alguns de seus colegas para rotular os estudantes como *ou* machos *ou fêmeas*.

Manter a ambivalência não o perturba, talvez porque a polaridade soe para ele como uma camisa-de-força, o que pode ser visto como uma estratégia dotada de certa eficácia. Julio afirma que teve experiências positivas tanto com garotas quanto com rapazes e que, "para evitar cobranças", resolveu "jogar nos dois campos. Mas tem uma hora em que você vê que um lado te puxa mais que o outro". E eventualmente, quando vai a uma festa, por exemplo, e é paquerado por uma garota, ele se sente livre para 'ficar' com ela. Explica a situação assim:

> *Tudo bem porque eu já fiquei com garotas depois disso [de ter percebido que era gay], sabe? Às vezes eu fico, sei lá, porque é legal. Às vezes eu fico por amizade, sei lá, uma forma de carinho: dar um beijo, uma coisa assim, sabe? Eu não me sinto incomodado. (Júlio)*

Já os fatos narrados por Mauro, 17 anos, negro, morador da Zona Leste de São Paulo, distante de sua casa e mais próximo do Centro da cidade, remetem a uma situação curiosa, diversa da encontrada nos outros entrevistados. Ao explicar porque tem mais amizades com garotas e um distanciamento dos rapazes do fundo da sala, ele diz:

> *É um grupinho de pessoas que curte rock e tudo mais. Mas tem um que é o cabeça. Ele gosta de se aparecer, ele não tem... Acho que ele não tem amor em casa... Ele fica falando coisas, ele quer chamar a atenção pra ele. E ele tem um pensamento muito idiota, ele fala que não acredita em Deus, essa coisa toda. E é contra o que eu acredito e o que eu penso. E para não ter contato com ele, para não entrar em tensão com a maneira que ele pensa, porque interfere no pensamento... Então, pra não ter isso, não ter esse pensamento junto com ele, não tenho contato com ele nem com o pessoal com quem ele anda... Já que ele contagiou o pessoal, o resto do grupo. (Mauro)*

Numa outra vertente da concepção naturalizante dos sexos e, neste caso, não calcada nas explicações religiosas das diferenças sexuais que legitimam as condutas e hierarquias de gênero em outros círculos sociais, na classe de Mauro ele tem que se haver com idéias ateístas. De todo modo, este grupo ateu é formado por rapazes, com exceção de uma garota que, segundo Mauro, gravita ao redor por estar interessada num deles. Revela-se aqui outra expressão da masculinidade, associada à contestação cultural que, supomos, envolve maneiras agressivas de se portar e se vestir e que embora não possam ser classificadas estritamente como parte da masculinidade hegemônica, se fazem ativamente presentes.

Quando estar na escola significa estar no inferno

Num segundo recorte da análise, destacamos agora os momentos em que a vivência escolar passou da cobrança genérica de atitudes comumente associadas à masculinidade heterossexual para a agressão verbal e/ou física explítica. Nos depoimentos, vem à tona um sentimento comum e recorrente de incômodo, por estarem num espaço em que prefeririam não estar, porque são hostilizados e, em decorrência, sentem-se estranhos. Vergonha diante das chacotas, depressão, vontade de abandonar os estudos ou ao menos trocar de escola, brigas e desavenças

com colegas, comentários jocosos por parte dos docentes, tudo isso são ingredientes que se repetem ou se alternam nas entrevistas.

Cleber, de 16 anos, negro, aluno de uma escola estadual na Zona Sul de São Paulo viveu o caso mais impressionante e trágico dos que foram relatados quando, certa feita, foi cercado por colegas ao voltar para casa após o término das aulas:

> *Foi perto da escola, na saída. Eu tava saindo do colégio, normal, estava eu e um amigo meu, andando normal. Ai começaram a mexer comigo, me chamando de "bichinha", vieram por trás e começaram a segurar meu braço de uma forma que eu não podia me mexer. Começaram a gritar no meio da rua. (...)*
> *Eram três. Um segurou um braço e outro segurou o outro braço e começaram a apertar. Eles diziam: ´vai, confessa que você é viado!'. Eu gritando pelo amor de Deus para eles pararem. E esse meu amigo, tava com medo e foi embora, me deixou sozinho. Eu acho que ele estava combinado com eles três. Um deles segurou com tanta força que quebrou meu abraço assim... [mostra uma saliência entre o cotovelo e o pulso, seqüela da fratura]. Depois disso, quando eles me soltaram, eu fui à diretoria, com o braço doendo demais, com muita dor. A diretora me levou pra casa e conversou com meus pais. (...)*
> *[Meu pai] me abraçou e ficou quieto, disse que não ia falar pra minha mãe. Eu disse que podia contar. Eu fui ao Pronto Socorro só no dia seguinte, porque já estava de noite, eu dormi com o braço quebrado e só fui no outro dia. (Cleber)*

O relato de Cleber coloca em foco quatro elementos que, de uma forma ou de outra, parecem se articular nos episódios envolvendo estudantes gays no ambiente escolar. A natureza conflituosa e agressiva do tratamento por parte dos pares, a intervenção dos adultos, a relação com os pais e as questões de ordem moral que rondam estes casos. Para saber se este episódio era a culminação de um processo anterior de maus tratos, perguntei a Cleber se já tinha sofrido ataques de natureza física antes. Ele disse que não, que esta era a primeira vez que algo assim lhe acontecera. Admite, no entanto, que vinha sendo alvo constante de brincadeiras e piadas a respeito do seu modo de ser. A diretora o chamou à sua sala no dia seguinte, mas, com medo de represálias ainda mais violentas, preferiu não denunciar os agressores. "Fiquei com medo de acontecer alguma coisa pior. Eu enrolei e não contei", disse. Tudo leva a crer que a diretora não levou o caso adiante. De volta à aula, Cleber é

recebido com silêncio pelos colegas de sala, os quais "preferiram não falar nada", afirma.

Neste ato de violência, que sintetiza a conexão de três esferas significativas da vida cotidiana de um jovem homossexual - educação formal, família e moralidade -, vemos que, no âmbito específico da escola, que nos interessa apreender mais de perto nesta investigação, o episódio vivido por Cleber mostra-se em total consonância com os dados obtidos pela já mencionada pesquisa da UNESCO (Castro, Abramovay e Silva, 2004) em que uma parte não desprezível – 27% – dos colegas explicitamente rejeita a presença um/a homossexual em sua sala. Além disso, os resultados mostram que a agressão física contra estas pessoas sequer é tida como relevante, passando muitas vezes despercebida. Procurada por Cleber, a diretora limitou-se a conduzi-lo à sua casa sem nenhum cuidado quanto à maneira como a família lidaria com o problema. Sob o pretexto de não piorar as coisas, a direção do estabelecimento, ao deixar de tomar medidas enérgicas ou exemplares de punição aos agressores, passa sem dúvida uma mensagem de que bater em homossexuais não é algo que mereça ser investigado mais a fundo e perde-se aqui uma preciosa ocasião de conscientização para a cidadania ao se assinalar a existência do preconceito e da convivência com a diversidade no ambiente escolar e, por extensão, na sociedade em geral.

Por último, a falta de reação dos colegas acrescenta que o episódio não provocou indignação como outras situações de agressão talvez viessem a produzir. Dá-se o assunto por encerrado e a vida retorna ao que era antes. Pelo peso que sua família e ele próprio atribuem à educação e as portas que esta lhe abrirá no futuro, apesar da dor física e moral resultante da brutalidade de um braço fraturado, Cleber segue freqüentando a escola.

A narrativa de Flavio, de 16 anos, negro, morador da Zona Sul de São Paulo, revela outra faceta dessa difícil coexistência. Hoje cursando o 2º ano do Ensino Médio, lembra com nitidez fatos ocorridos quando tinha 12 anos e estava na 6ª série que ele assim resume: "foi o ano em que

virei chacota, eu não suportava ir para a escola". Ele descreve aquele momento com detalhes:

> *Aí era chato, por que... Assim... Todos os dias tinha briga comigo, porque eu não sou de levar desaforo para casa, então os moleques vinham me fazer de chacota e eu já levava pra violência. Era briga todo dia. A diretora me chamava pra conversar, então era desagradável, eu chegava na escola e virava o pivô, entendeu?*
> *[(P) E a escola não fazia nada?]*
> *Eu pensei em mudar de escola, de tanto que era horrível, fiquei assim, querendo muito sair de lá e não voltar mais. (...) Os professores não falavam nada. Eu tava sentado, fazendo minha lição, nem sentava no fundo, eu nunca sentei no fundo porque eu não gosto, eu sentava na frente... E era aquela atacação de papel. Eu abria o papel e tava escrito "seu viado" e não sei o que lá. Era horrível, era muita humilhação.*
> *[(P) E os professores viam isso?]*
> *Viam e não faziam nada. (Flavio)*

Mais tarde, por um descuido de Flavio, que se abriu com um colega que considerava amigo, seu "segredo" é revelado a outros e a notícia se espalha. As conseqüências são desastrosas para o rapaz:

> *E aí, depois, foi onde eu virei a chacota da escola. Eu passava no corredor, e os moleques faziam duas fileiras para eu cruzar no meio e quando eu passava, eles me agrediam, me chutavam, então saía briga direto. Foi o pior momento que eu estudei, a pior fase de escola que eu já tive. (Flávio)*

As lembranças de Mauro, da Zona Leste e também negro, revisitam seus tempos no Ensino Fundamental, vividos numa escola – próxima da sua casa – onde tudo parecia ser mais "complicado":

> *Lá eu era motivo de chacota. Ali, me apelidaram de goiaba, ficavam falando coisas... e eu não gostava. Ai eu acabei brigando com grande parte do pessoal... Agiam assim por acharem que eu era gay. Ai faziam esse tipo de brincadeira, entendeu? Ficavam fazendo musiquinha, chacotinha sem graça.*

Levando em consideração que na faixa etária abrangida pelo Ensino Fundamental, as e os estudantes ainda estão muito longe de iniciar suas experiências propriamente eróticas e de definir sua orientação sexual, as permanentes acusações por parte do grupo de pares visa pura e simplesmente enquadrar as condutas aos estereótipos de gênero que trazem de casa e que se reproduzem na escola.

No caso de Mauro, ainda no Ensino Fundamental, tem que aturar ser chamado pelo nome de uma fruta ("goiaba") que em clara referência à

delicadeza que porta nos gestos e modo de falar, em contraposição à firmeza que se espera do seu sexo.

Nos relatos acima, de Cleber, Flávio e Fabiano (e, mais adiante também de David), os entrevistados se envolveram em confrontos físicos com seus colegas. Chama a atenção de que os quatro rapazes sejam negros. Não é meu intuito discutir em profundidade aqui o cruzamento entre a escolarização e questões étnico-raciais, até por não dispor de bases teóricas suficientemente sólidas para tal. Mas a constatação em si parece indicar uma maior vulnerabilidade destes indivíduos nas suas relações com os demais sujeitos escolares, como se o fato de serem negros tornasse as brigas mais corriqueiras, ou seja, menos "problemáticas". Tudo leva a crer que existe um componente étnico-racial na corporalidade agressiva de garotos e rapazes na escola, podendo ser um importante marcador que se soma ao habitus de gênero.

Na memória de Julio, também estão cenas consideradas por ele como as menos agradáveis pelas quais passou na escola. Além das já mencionadas aulas de Educação Física ("porque eu nunca gostei de esportes"), estão os momentos de confronto com alguns dos rapazes, que "zoavam com a minha cara" por estar sempre por perto das meninas e ter mais trânsito entre elas. Indagado se na escola tinha amizades masculinas, Júlio respondeu:

> *Não. Eu tinha alguns, mas os que eu tinha valia por todos, né? Fazer mal assim pra mim... Era ruim... Você estar num lugar e não se dar bem com todo mundo. É uma coisa que te faz mal, te incomoda bastante. (Julio)*

O fato de ser branco, de classe média e freqüentar uma escola particular não exime Julio das chacotas tantas vezes repetidas e enfatizadas pelos entrevistados negros e de condições econômicas de vida inferiores. A diferença parece estar nos recursos simbólicos que dispõe para lidar com as situações em que surgem piadas e comentários depreciativos, pois afirma ele: "aquilo eu descartava". As agressões físicas constantes nos depoimentos dos rapazes não-brancos levam a crer que não tinham condições simbólicas nem físicas de ignorar as provocações, como o faz Júlio, que dá a entender que se coloca acima delas.

A homossexualidade como um não-lugar na escola

Neste ponto, temos uma indagação central que nos leva a pensar na existência de conflitos cuja origem é a dimensão do gênero nas relações interpessoais – na escola ou fora dela -, uma distinção entre os valores morais (a condenação explícita da homossexualidade como algo errado, pecaminoso, sujo, doentio) e a transgressão das normas que regem e conferem aceitabilidade aos comportamentos atribuídos aos sexos, sem conotação erótica. Evidentemente as duas esferas estão imbricadas, mas infringir normas que regulam a superfície das relações (ser efeminado ao invés de ser másculo) produz, em geral, deboche, porque são menos ameaçadoras da ordem do que as posturas de tomada de posição, isto é, o assumir-se manifestamente como homossexual.

Uma cena mostra-se emblemática quando, André, 19 anos, de origem indígena, do 3º ano em escola pública na Zona Norte, responde quando lhe perguntei por que ele preferia a companhia das garotas à dos a dos meninos:

> *Eu não sei dizer por quê. Porque normalmente meu irmão, eu nunca consegui ficar com ele por causa disso... O que eles vão falar é de futebol ou outros assuntos que não tinham nada a ver comigo, não tem nada a ver com o que eu quero ou com o que eu sou. Com as meninas era mais fácil. (André)*

Mauro, por sua vez, não se distancia de todos os rapazes:

> *Tem um pessoal de trás que eu procuro não ter muito contato, porque eu não gosto mesmo. Por algumas idéias e pela maneira de agir na sala. Procuro não ter muita amizade. Então eu fico mais com o grupo da frente, com o grupo do lado. Que são meus amigos mesmo e que são muito legais. (Mauro)*

Contudo, ambos remetem aqui ao que outras pesquisas já têm relevado há um bom tempo: o interesse e maior participação nas aulas e tarefas ligadas ao conhecimento por parte dos rapazes os associa às meninas, os "feminiliza", sendo um ingrediente adicional e poderoso nas acusações que colocam em xeque a masculinidade (a partir do referencial hegemônico, evidentemente) dos mesmos. A discussão aqui é intrincada porque remete novamente à naturalização e a polarização dos sexos, mas se no senso comum, os homens são mais racionais e as mulheres mais

emotivas, por que um rapaz tem sua masculinidade "arranhada" quando é um aluno dedicado? Por outro lado, o exemplo de Flavio, que não se aplicava aos estudos e era briguento não o livrava da imagem de efeminado.

Curiosamente, a matéria e os professores que André sempre gostou mais eram os de matemática, ao passo que não se relacionava bem com o conteúdo e com os docentes de história e geografia. Estes dados nos impedem de fazer qualquer leitura linear e binária que vincule alunos gays às humanidades em contraponto às ciências exatas, supostamente preferidas pelos heterossexuais.

Ainda em relação a Mauro, da Zona Leste, quando indagado se ele já teve algum problema na escola, se já sofreu alguma agressão, ele pergunta: "Por eu ser gay... [pensativo] ou por acharem que sou gay?" A dúvida expressa por Mauro é instigante e reveladora do fato de que, na convivência escolar, há um embaralhamento entre ser e o parecer ser, que remete ao jogo de aparências e suas manipulações que os depoimentos anteriores (sobretudo o de André) nos permitiram constatar.

No episódio do braço quebrado de Cleber, o desfecho da situação que se deu na conversa com o pai é bastante significativo da confusão vivida por um jovem que não consegue encontrar um lugar onde se situar:

> *Quando a diretora foi embora, eu falei com meu pai. Quando contei a ele, fiquei com vergonha e preferi contar no escuro. Nisso ele me abraçou, falou que católicos não são assim. Então ele pediu a Deus, disse que Ele ia me libertar disso. (Cleber)*

Embora aqui a fala do pai (e talvez seja mais comum que uma mãe que a faça) remeta à explicação religiosa, seu teor poderia se apoiar igualmente na ciência (doença, perturbação psíquica) ou na moralidade (conduta condenável). Exprime com clarez o não-lugar do ponto de vista da polaridade de gênero: se não é homem, então é mulher. E deste lugar sem eira nem beira, impensável, que está fora das polarizações – visíveis, sancionadas e sacramentadas – entre os sexos, é preciso sair, pois não deve e não pode estar ali. Dependendo do habitus do grupo a que se

pertence, a desocupação do não-lugar será feita, ou recomendada, pela oração, pelo exorcismo, pela cura, pelo tratamento, pela admoestação moral ou pela punição, por e simples.

A exclamação que Cleber diz ser a mais repetida pelos seus colegas é "vira homem, sua bicha!". Afirma que não reage porque, em sua opinião, "se eu retrucar, se eu xingar de volta, eu vou ser pior que ele". Ou seja, sua única possibilidade é o silêncio. O jovem homossexual é então, constantemente, remetido pelas chacotas e insultos ao lugar simbólico que sintetiza todo o mal todo execrecado pelos demais. Capturado pela vergonha, Cleber prefere falar "no escuro", como se sua face e palavras não pudessem jamais vir à luz do dia. Trata-se ainda de uma prisão que o condena ao mutismo e à obscuridade, da qual é preciso liberar-se, abandoná-la o mais rapidamente possível, desfazer-se de todos os resquícios que a recordem.

As palavras do pai que, de um lado abraça o filho agredido e ferido que geme de dor, mas de outro recorre aos princípios religiosos para desaprovar sua homossexualidade também leva a crer que a família não cobrou da escola uma atitude mais firme, de condenação da agressão, seja de punição seja de prevenção de futuras violências.

Um outro aspecto, que é a supostamente maior "sensibilidade", que o senso comum costuma atribuir tanto às mulheres quanto aos homossexuais, tem fundamento na experiência social de ambos, a partir da ótica das relações de gênero. Ambos ocupam posições marginalizadas no meio social em que vivem, seja pela inferiorização sistemática dos aspectos propriamente femininos do universo das mulheres (que socialmente se apóia em uma infinidade de estereótipos, tais como inteligência limitada, redução ou ausência da capacidade de executar tarefas tais como conduzir um automóvel, verborragia excessiva, predisposição ao trabalho domésticas, ao cuidado dos outros e, especialmente à maternidade) seja pelo tratamento ostensivo dado às transgressões da regras de gênero, como é o caso dos homossexuais.

Podemos constatar nesse processo outros elementos, como o afastamento das pessoas mais próximas e o controle moral que tentam exercer sobre os transgressores. Descobrindo-se como gay naquele momento, Flávio revela sua orientação sexual ao estudante em quem mais confia e que considera ser seu melhor amigo na escola. O colega, no entanto, não corresponde à expectativa de Flávio e prefere se afastar, deixando de conversar com ele e, não satisfeito com o distanciamento, passa a contar aos outros o que sabe do ex-amigo.

Outro exemplo de expressa o não-lugar é informado por David, negro, tem 16 anos e está matriculado no 2º ano do Ensino Médio numa escola pública estadual de grande porte na Zona Norte, localizada num dos bairros mais pobres da capital. Ele afirma que em seus tempos de Ensino Fundamental, ainda persistiam as filas exclusivas para meninos ou meninas. Em algumas ocasiões, os companheiros de David, por camaradagem, o incentivam a "furar a fila", afinal ele não pertence a nenhuma das duas divisões, idéia que nos faz pensar que o não-lugar é não apenas simbólico, mas também físico. No discurso, aparece na boca de docentes. Quero saber como são tratadas as meninas na escoal e ele responde:

> *Os professores eu não posso falar muito, só mesmo quando falam de machismo, falam que o homem é melhor do que a mulher, daí eu me intrometo, porque eu tenho as minhas amigas. (...) Ai o professor diz, ´David, você está do nosso lado´ e eu digo ´não, eu estou do lado das minhas amigas!´ Ai ele diz, 'tem um homem-mulher para defender elas!´(David)*

Fica no ar a insinuação de que David corporifica algo que soa como absurdo, contraditório, uma aberração. Em suma, trata-se de algo que não merece, que não pode ser levado a sério, que só pode ser tratado como deboche, na esperança de que os nele se encaixam um dia caiam e si e abandonem esta posição.

Os mais fracos, do ponto de vista da estatura e força física, terão de apanhar calados e temerão reportar os ataques aos docentes e à direção, pois sentem que poderão sofrer represálias ainda mais violentas por parte dos agressores. Por outro lado, se não revidam, acabam por assentir

quanto à sua fraqueza e inferioridade, tendo que se submeter ao enquadramento de si como menos masculinos, ou, na pior das hipóteses, como desprovidos de masculinidade, tal como demonstram a expressão "mulherzinha" ou a exclamação "vira homem!" As entrevistas deixam claro, entretanto, que nenhum dos rapazes enxergava a si mesmo como pertencendo ao sexo oposto. Mesmo David – com suas atitudes mais delicadas e às vezes "abusadas" – se considera homem, ainda que no seu léxico ele estabeleça uma oposição entre "homem" e "gay".

Digna de nota, neste sentido, é a tendência que permeia atualmente a cultura gay nos meios urbanos de classe média que valoriza e preconiza uma masculinidade exacerbada em sua estética e posturas corporais. Nos anúncios em busca de parceiros afetivos e/ou sexuais é comum constar a frase: "dispenso afeminados", como se os homens com estas características fossem coisa de um passado da homossexualidade que se prefere esquecer. Impõe-se aqui uma dinâmica em que gays mais masculinizados exercem formas de preconceito que excluem justamente aqueles que, um dia, simbolizaram a ruptura com as normas de gênero.

O revide das agressões como forma de resistência

A disposição de não mais aceitar calado as violências sofridas permeia boa parte dos depoimentos, desfazendo a imagem de vítimas indefesas e passivas que se poderia atribuir, equivocadamente, aos estudantes homossexuais. O revide, é claro, varia entre os entrevistados, mas evidenciam sua tentativa de superar a atitude de simplesmente "não ligar", ou seja, ignorar os agressores, como se não estivessem realmente presentes e não fossem motivo de real tormento.

Flavio descreve um episódio bastante ilustrativo a este respeito, ao relembrar o dia em que agrediu uma professora por causa dos conflitos que vivia com os colegas de classe:

> *Foi assim. O menino jogou um papel em mim. Aí eu peguei e mostrei pra professora e ela respondeu 'ah, não liga'. Eu respondi, ´vou ligar sim'. Ai eu fui até a carteira dele e taquei a cadeira em cima dele. Nisso começou a briga, ela veio e passou uma advertência pra mim. Eu falei: ´só pra mim?'. Ela respondeu que eu tinha agredido o garoto. Ai eu*

> *fui e agredi ela, taquei uma cadeira em cima dela, fui pra cima dela, tanto que foi a classe inteira pra me tirar de cima dela, porque eu fico nervoso e é aquela coisa. Foi desagradável. (Flávio)*

A reação descontrolada de Flávio demonstra que este, embora ultrajado, estava disposto a não agüentar, imóvel, a agressão verbal e que, além disso, lançaria mão da violência física. Este parece ser um contraponto importante à imagem relativamente difusa no senso comum de que os estudantes homossexuais, por terem seu comportamento considerado ´feminino´ e tornarem-se alvo de chacotas e desdém, não reagem aos abusos perpetrados. A narrativa de Flávio também põe por terra o estereótipo de que os gays, por assimilarem e se identificarem com condutas atribuídas às meninas, sejam geralmente bons alunos.

Nesta época, Flávio chega ao ápice do desagrado em relação à escola e descreve sua vida no seio da instituição como sendo algo que já mencionamos: um "inferno". Uma professora comenta com sua mãe os apuros vividos pelo filho, chegando a dizer – segundo relata Flávio – que este "está fazendo papel de ridículo". Mas essa conversa informal não altera o quadro e num dos revides contra colegas, ele narra de forma dolorosa uma situação extrema:

> *Teve um caso que teve até polícia, em que eu quase quebrei o nariz do moleque, quase deixei ele em coma. Foi horrível, veio até polícia e tudo. Foi a pior época da minha vida. Depois, graças a Deus, eu comecei a recuperar, recuperar... E ai recuperei tudo, passei a tirar boas notas e até hoje eu tenho amizades com alguns deles... (Flávio)*

O recurso à violência parece ser a moeda encontrada por Flávio na sua infrutífera tentativa de restabelecer sua reputação masculina, vinculada por um bom tempo, à sua imagem de aluno desordeiro e pouco aplicado aos estudos. Não obstante, a fama de "brigão" não o impede de usar estratagemas para fugir das aulas de Educação Física que se resumiam ao futebol, que ele detestava: "eu inventava mil desculpas, cheguei a dizer que eu tinha câncer!". A alternativa que encontrou foi a de jogar handibol com as meninas, mas, sendo o único garoto a praticar o esporte junto com elas, reacendiam as chacotas.

Somente ao sair desta escola, ao passar para o Ensino Médio, é que a vida acadêmica de Flávio parece retomar uma certa tranqüilidade. No novo estabelecimento, desconhecido dos demais, ninguém se importa com o entrevistado ou o perturba. Algum tempo mais tarde, por fazer amizade com uma colega lésbica, surgem suspeitas, mas as piadinhas já não existem mais ou, quando esporadicamente vêm à tona, Flávio as desconsidera, levando-as "na esportiva".

Situação semelhante foi contada por Mauro, quando ainda estava na 7ª série do Ensino Fundamental. Alvo de constantes gozações, perguntei como reagia nestes momentos. Disse-me então:

> *Eu, de princípio, ficava quieto, não fazia nada, só escutava. Mas depois, teve um dia que eu não agüentei, fiz uma coisa ridícula... Catei a cadeira do fundo, quase que eu acertei na cabeça do moleque. Fez um risco na parede. Ficou por isso mesmo. (Mauro)*

O relato do estudante o aproxima dos depoimentos mencionados anteriormente. Encontramos um contraponto às reações agressivas de Flávio e Mauro, ambos negros, na trajetória descrita por outro aluno também negro. Dos oitos entrevistados, David, é seguramente o que apresenta mais trejeitos e, de modo instigante, é a pessoa que com maior clareza revela uma consciência que poderíamos denominar "feminista", pela maneira como se posiciona. David, de um bairro humilde da Zona Norte, indagado sobre seu cotidiano na escola, relata:

> *Às vezes eu me divirto, às vezes eu choro, sou uma pessoa muito frágil para isso. Quando uma pessoa fala comigo e me deixa magoado, eu choro, entro em depressão. Eu já tive namorados na escola, já tive várias propostas ali. (David)*

Em sua resposta, contextualizada pelo esclarecimento prévio que teve acerca do tema da pesquisa, David revela a ambivalência de sua vivência escolar. É alegre e triste ao mesmo tempo, local de experiências boas e ruins. Defendendo o estabelecimento e o currículo transmitido e criticando os colegas que os depreciam, afirma que "dá pra aprender sim, se falar que a escola não presta, quem não prestam são os alunos." Em relação aos professores diz que "estão fazendo a parte deles, mas os alunos não querem escutar. Acho uma ótima escola e tenho orgulho de estudar nela". Mas a boa referência sobre a instituição esbarra nos

conflitos com que se depara, pelo fato de ser assumidamente homossexual. Diz David:

> *É uma escola onde o pessoal me aceita, mas são poucos que me aceitam. Os professores conversam comigo, perguntam como começou tudo isso [sua homossexualidade], eu respondo que desde pequenininho eu gostava de meninos. Tem uns amigos que me apóiam e tem outros que dizem que são meus amigos, mas não são. Hoje em dia, se vocês pararem pra pensar vão ver que a realidade não é o machismo. A relação também pode ser de homossexuais de todo tipo. (...) Porque nós temos que aceitar o ser humano, como todo mundo é. (David)*

Novamente aparece a dualidade de sentimentos que David mantém em relação ao ambiente escolar. O fato de ser declaradamente gay faz com que este seja um tema das conversas com professores e colegas e a conseqüência é a mescla de aceitação e rejeição que vivencia, por parte dos demais. Para ele, além disso, está clara a origem dos conflitos: a situação desigual entre homens e mulheres que ele resume numa palavra, o machismo.

A visão de David nos permite afastar qualquer possibilidade de explicação linear e causal entre o quadro das relações de gênero e a posição social dos atores sociais. Como discutimos anteriormente no Capítulo 2, um modo de entender os homossexuais brasileiros foi proposto por Peter Fry (1982), antropólogo inglês radicado no Brasil, que formulou dois modelos analíticos. Definiu, grosso modo, como modelo hierárquico aquele em que, na interação sexual entre dois homens, as figuras do bofe (másculo) da bicha (efeminado) reproduzem a assimetria existente entre homens e mulheres. Segundo Fry, pensando a realidade do país no início da década de 1980, esta configuração seria mais marcadamente identificada nas populações rurais e nas periferias das grandes cidades. Seu oposto seria o modelo igualitário, que vigora nas classes médias urbanas, onde – ao menos no nível simbólico – se equalizam as posições masculinas e femininas. Ora, a opinião de David, sabidamente de origem social baixa, escapa completamente a este esquema e a questão não é tanto descartar o raciocínio explicativo de Fry porque, a rigor, ele ajuda a esclarecer, de modo geral, a intensidade dos conflitos que um jovem homossexual que se porte com maneirismos tem com seu meio. Pois, se

por um lado, a vivência de David enfatiza traços que, no senso comum, são associados ao feminino, por outro, fica difícil localizar a origem de sua defesa da igualdade entre os sexos pela crítica ao machismo.

Nesta posição em que rejeita a hierarquia sem abrir mão dos trejeitos e da "sensibilidade" (o fato de chorar com facilidade), David revela situações de atrito com colegas, recorrendo ao ataque físico, de modo semelhante ao de Flávio. Conta David:

> *Às vezes eu brigava, ano passado eu briguei com um menino. Quando eu brigo, eu choro muito. Ele falou assim: 'se você é viado ou não, não precisa dizer isso'. Eu falei que precisava dizer sim, porque se a pessoa gostar de mim, tem que me aceitar do jeito que eu sou. Aí ele não gostou da palavra, pegou a cadeira e levantou pra dar em mim. Falei que era a cara dele fazer isso e que eu não admitia ele fazer aquilo porque eu só dou liberdade para os meus amigos. Estava sentado com meus amigos e ele veio passar a mão em mim, eu não gostei, dei um gancho de braço nele e ele não conseguia se mexer... (David)*

Creio que se pode ler a atitude de David como resultado do 'empoderamento' das masculinidades homossexuais produzido pela reviravolta em curso nas relações de gênero, frutos do feminismo e da nova visibilidade promovida pelo movimento GLBT dos últimos anos. Para David, não lhe basta apenas ser gay, ele também precisa tornar isso público e, ao deparar com hostilidades, está preparado para confrontá-la com uma luta que é frequentemente verbal, mas que também pode ser física. É importante ressaltar aqui a diferença entre Flávio e David, porque os revides agressivos do primeiro visavam primordialmente a manter sua reputação de ´homem´, enquanto David insiste em mostrar-se e assumir como gay. E ainda que aceite ser chamado com palavras consideradas ofensivas (como bicha e viado), ele exige ser tratado com respeito e não admite que seu corpo seja abusado, isto é, que seja tocado com intenções abertamente sexuais sem sua permissão.

No caso de David, o desdobramento da briga foi novamente a intervenção policial, realizada por uma PM feminina, que conduziu ambos à diretora. O outro rapaz cumpria regime de liberdade condicional na FEBEM. A dirigente anotou os nomes, chamou os pais e as mães e indagou se alguma das partes envolvidas tinha a intenção de apresentar

queixa à polícia. Se o fizesse o ato David reconduziria o colega ao internamento compulsório. David mostra-se compreensivo ao dizer porque não tomou esta atitude:

> *Não [dei queixa] porque quando a gente tem a faca e o queijo na mão para prejudicar a pessoa, a gente pensa: 'se fosse contra mim eu não ia querer ser prejudicado. Às vezes você tem raiva da pessoa e pensa que ela poderia sofrer o mesmo castigo. (David)*

O gesto de David reforça a idéia de reciprocidade em seu comportamento, em sintonia com sua visão igualitária entre os seres humanos, sejam eles homens ou mulheres, homo ou heterossexuais. Indagado sobre o que achava que estava na cabeça de seus colegas, que não aceitam o fato dele ser gay, reiterando constantemente o apelo "vira homem, cara", David responde com uma pergunta: "nem Jesus agradou a todo mundo, por que eu tenho que agradar?" Retorna, porém, ao tema do machismo e agora exemplifica com uma cena familiar:

> *Minha mãe proíbe minha irmã de colocar saia curta, porque é nova. E minha irmã não pode arrumar namorado, quer que meu irmão vigie a minha irmã e bata na pessoa que tentar. Se ela deixa ele namorar, por que ela não pode deixar a filha? Tudo bem que ela é nova, está na hora de estudar. E ele também, a mesma coisa, está certo, mas o mesmo direito que tem um homem tem que dar para a mulher. Minha mãe dá muita atenção ao que os outros dizem e se parasse pra pensar um pouco, seria bom. (David)*

A fala de David mostra claramente sua disposição em romper com as regras que mantém hierarquizados as atribuições masculinas e femininas e se ressente que a mãe não tenha a mesma coragem, uma vez que se importa com a opinião dos outros. Novamente, fica patente a postura autônoma de David que deságua numa forte crítica às relações dominantes de gênero, clamando por igualdade. Mas a atitude corajosa e ousada tem seu preço a pagar, como revela este trecho de sua fala, quando lhe perguntei se ficava ofendido com os xingamentos dos outros meninos:

> *Não vou dizer que não fico, porque eu fico. Porque a pessoa fica chateada, mesmo eu dizendo que sou viado mesmo. Mas no fundo, no fundo, você quer ser respeitado, quer andar dignamente com seu namorado na rua, de mãos dadas e ninguém ficar te olhando, mas isso é muito difícil das pessoas aceitarem, o preconceito é muito grande e, ou eu luto para eu ser respeitado um pouco mais... Não só para mim como para todos nós. Nós queremos ter uma liberdade*

> *para andar na rua como todo mundo anda com seu próprio namorado ou namorada. Você fica chateado, você fica sem graça, você não tem liberdade, ou então você tem que ficar trancado, ter todas as suas coisas escondidas, só poder beijar na rua quando estiver na Parada Gay... (David)*

Neste momento da entrevista de David, confesso que me emocionei, pois eu tinha diante de mim um rapaz pobre, negro, morador da periferia, sem nenhum contato sistemático com o movimento GLBT organizado, fazendo um discurso veemente de defesa de direitos que ele percebe como coletivos, isto é, como sendo tanto seus quanto de outros homossexuais e, mais ainda, como universais, inerentes a qualquer pessoa.

Sei, por experiência própria, pela ter participado das mais diversas ocasiões em que se faz uso público da palavra, que ainda são muito poucos os atores sociais – das mais variadas condições socioeconômicas e culturais – que utilizam simultaneamente o masculino e o feminino para se dirigir a uma platéia. E David faz exatamente isso, reiterando a igualdade inclusive na linguagem, quando diz "como todo mundo anda com seu próprio namorado ou namorada", caso em que o uso do substantivo masculino representaria ´naturalmente´ a ambos os sexos.

O relato de David nos dá pistas para pensar que estamos diante de um discurso que anda em par com suas atitudes, isto é, trata-se de uma prática que é orientada por habitus, claramente marcada pela dimensão de gênero.

A questão que fica é sabermos de onde poderia provir este habitus de gênero que, ao romper com a tradicional hierarquia entre homens e mulheres, pudesse fornecer substrato à experiência de David? Evidentemente, não é só a transgressão de David que pode ser considerada elemento forte do habitus de gênero, pois tudo o mais também o é: a violência e os condicionamentos impostos pela pressão heterossexista, a naturalização do lugar dos sexos que cria um não-lugar para os gays e as rupturas com as normas de gênero que estas práticas claramente indicam.

Escola, sexualidade e gênero: espaço de contradições

Analisaremos agora as situações em que, nas entrevistas, entraram em cena docentes e direção escolar. David faz referência à postura machista de alguns professores. Falando sobre as brincadeiras que faziam em relação a isso ele insiste que os educadores homens afirmavam constantemente que os homens eram melhores que as mulheres "em todos os sentidos". Como vimos anteriormente, sua defesa veemente das mulheres e da igualdade entre os sexos o torna suspeito de "não ser homem de verdade" ou de ser um "homem-mulher".

Fabiano trouxe em sua entrevista situações diversas, as quais, ocorridas na mesma instituição, dão a dimensão do teor contraditório das mensagens transmitidas pelos professores e diretores através de suas falas e de suas posturas. Um exemplo de total desatenção às questões de gênero é dado por Fabiano no trecho abaixo:

> *Por eu ser assim, não ter amizade com os meninos e, por eles serem aquela coisa mais punk, aquela coisa mais pesada, eu me enturmava com as meninas da sala. Até que um dia, eu lembro, foi na 7ª série, no primeiro dia de aula. A primeira aula era de inglês. A professora chegou e falou para nos apresentarmos para todo mundo. Não sei se foi uma brincadeira que ela fez, mas eu guardo até hoje essa coisa dela. Eu estava me apresentando e ela disse: "qual é mesmo seu nome?". Eu falei: "Fabiano". "Como é mesmo, Fabiana?". Nisso eu fui motivo de gozação o ano inteiro e até terminar a 8ª série. Foram dois anos agüentando ser chamado de "viado! Fabiana!". (Fabiano)*

Um lapso de uma professora, intencional ou não – não importa – traz a dimensão da capacidade de interferência do educador nas relações que acontecem na sala de aula, podendo marcar para sempre, ou ao menos por um bom tempo, a imagem de um aluno. Marília Carvalho (1999) refere-se a este caráter relacional da atividade pedagógica e destaca que "o turbilhão emocional gira em silêncio, aguardando como um vulcão adormecido uma oportunidade para vir à tona" (p. 17). O incidente com Fabiano provocou um desgaste, tornando-se uma cicatriz em sua vida escolar e a lembrança, mesmo transcorridos vários anos, ainda lhe causa dor, pois o ato impensado da professora desencadeou um processo

que afetou profunda e negativamente a reputação do aluno no tocante ao gênero.

Já Mauro, indagado se os professores e direção faziam alguma coisa num caso como o que havia descrito, em que reagiu com uma cadeirada no colega que o havia chamado de "mulherzinha", respondeu:

> *Não [faziam nada]. Porque eles simplesmente não ficam sabendo. Eles não tinham contato. Geralmente isso acontecia quando tinha professor na sala. Ai eu não gostava de ficar falando pra professor, preferia resolver eu mesmo, então ficava por isso mesmo. (Mauro)*

Perguntei-lhe então o que achava que as coisas iriam ficar piores se contasse pros professores ou pra direção ia ser pior. Ao que ele retrucou:

> *Ia, porque eu iria até a direção pra falar dessas coisas, só por esse motivo, ia ficar marcado entendeu? (...) Iam dizer "olha, tá vendo como ele fraco?!", entendeu? E eu não sou uma pessoa fraca, gosto de eu mesmo resolver minhas coisas. Foi por esse motivo que eu nunca contei. (Mauro)*

Distante dos olhares dos adultos, irrompem cenas de agressões verbais e físicas que, ao que tudo indica, fogem ao controle.

No episódio narrado por Flavio (no item sobre o revide às agressões) pudemos perceber a omissão da professora. Flavio havia recebido um bilhete ofensivo do colega e por isso parte para a briga com o mesmo. A professora não averigua o motivo do conflito entre os alunos, penalizando somente Flávio. Este, sentindo-se injustiçado por ela, parte para a violência física. Na seqüência do relato, Flávio diz que no dia seguinte, instado pela mãe, pediu desculpas à professora e esta retirou a suspensão aplicada. Afirma ainda que "mais tarde, eu recuperei a amizade com ela, mas nunca mais foi a mesma coisa". Este incidente permite entrever a importância da estima expressa pelos docentes aos alunos na construção de sua experiência escolar com significativas implicações tanto para o desempenho acadêmico quanto no tocante à constituição de identidades.

Sobre comentários de professores, Fabiano referiu-se a algo que envolvia um fato da mídia:

> *A última brincadeira que teve foi um professor meu que chegou e falou, quando o Jean – que é homossexual assumido – ganhou o Big Brother: "Gostou que seu amigo*

> *ganhou o prêmio?" Eu respondi: "Gostei, sinal de que o povo brasileiro tá aprendendo a aceitar as diferenças sexuais dos outros". Houve um comentário na sala "vixi!" e eu disse [aos colegas]: "quem fala o que quer, ouve o que não quer". (Fabiano)*

Lembremos que, neste episódio, Fabiano já havia se assumido como gay perante a escola e que, novamente ao lançar contra ele a suspeita de um espírito corporativo na defesa dos interesses dos homossexuais, ele responde de igual para igual ao professor, mostrando a este que talvez ele não tivesse compreendido em sua inteireza a lição dada pela vitória de um participante não heterossexual num programa de grande participação popular como o Big Brother em que a decisão de permanecer no jogo e a vitória na competição é dada pelo voto da audiência.

Qualquer conclusão sobre a atitude dos adultos profissionais de educação, com base nos poucos trechos acima, extraídos das entrevistas, seria precipitada e temerária. Talvez pelo roteiro ter seguido um itinerário que se centrava muito mais nos aspectos da desqualificação verbal expressa nas falas e condutas, pouco espaço foi dado a narrativas que contrariassem a visão negativa esboçada abaixo. Contudo, é ainda Fabiano que rememora um episódio que tinha acabado de acontecer e que colocou em relação o entrevistado e o entrevistador de maneira totalmente imprevista:

> *Essa semana chegou uma professora minha, de Biologia, e falou: "Fabiano, sabe o que a gente está fazendo?" Respondi que não. "A gente tá fazendo um curso sobre diversidade sexual na escola. Achei legal falar pra você. Agora nós vamos aprender a lidar com este tipo de aluno nas escolas". E eu comentei: "poxa, até que enfim o governo tomou uma atitude!". (Fabiano)*

Fruto do acaso, a entrevista com Fabiano me permitiu aferir que existem profissionais da educação que estão buscando se atualizar nas questões relativas ao gênero e sexualidade e, por mera coincidência, uma atividade em que eu mesmo estava envolvido (o projeto "Diversidade Sexual na Escola") como coordenador estava atingindo um aluno que estava me dando um retorno positivo quanto ao impacto desta iniciativa. A abordagem da professora de Biologia dá sinais de mudança e arejamento no trato dos alunos homossexuais na escola.

Situações de empatia e acolhimento

Ao terror, muitas vezes vivido cotidianamente, se contrapõe um significativo número de momentos em que o conflito, se não se resolveu por completo, arrefeceu consideravelmente e tornou o ambiente escolar mais respirável para os alunos gays entrevistados.

Flávio, por exemplo, narra que ao mudar de escola ainda no Ensino Fundamental teve dificuldades de se relacionar no começo, pois os demais alunos já se conheciam desde a 1ª série. Com o passar do tempo tudo parece mudar, para melhor:

> *Então de repente quando eu me viro, eu já era o garoto mais popular da escola e mais popular assim, não de boniteza, de atração por meninas, mas de amizade. Eu conhecia todo mundo, de todos os períodos, entendeu? Então qualquer coisinha, eu era o mais novo da turma, eu era o caçula e todo mundo tinha um xodó comigo. Era uma coisa muito boa, até a diretora e a coordenadora pedagógica me amavam, que eu até ia na casa delas.*
> *[(P) Mas você era um bom aluno?]*
> *Nunca fui um bom aluno, nunca fui o melhor da sala, como eu era popular, eu era super bagunceiro, entendeu? Tanto que cheguei a repetir de ano. (Flávio)*

O relato de Flavio, que como já vimos, passou por conflitos dramáticos sofrendo e usando de violência com os colegas, mostra que não fora assim que se dera sua inserção na escola. Ao contrário, seu carisma o tornava bem-quisto por todos. É importante realçar este lado positivo da experiência escolar de Flavio porque nos faz abrir mão de uma visão exclusivamente sombria e cruel do sistema de ensino e seu cotidiano.

Outro exemplo em que mais do que revidar, o entrevistado mostrou ter um acúmulo capaz de reverter a situação favoravelmente a si, é o de Julio. As garotas são maioria no seu círculo e a amizade mais estreita que Júlio tem também é do sexo feminino:

> *Eu tenho uma melhor amiga, assim... a gente se conhece faz nove anos. Então ela é minha amiga pra tudo. Eu só me abro com ela. Ela sabe de todos os meus problemas. Não preciso nem falar, para ela é só eu olhar que ela já sabe o que eu to passando. (Júlio)*

Alessandra, a confidente inseparável – "somos como irmãos", confidencia – foi a pessoa com quem Julio falou pela primeira vez sobre

sua homossexualidade. A reação inicial foi ficar chocada com uma exclamação do tipo "ah, não pode ser! Imagina que você é isso... Meu melhor amigo!", mas segundo o rapaz, com o tempo se acostumou com a idéia: "ela foi vendo que era realmente o que eu queria, que aquilo não era uma fase".

Por ser filho de uma professora, uma pessoa bastante familiarizada com a rotina escolar cotidiana, a vida de Júlio é marcada por uma forte ambivalência:

> *Era bom e ruim ao mesmo tempo. Você tem que ser o primeiro da sala. Tudo que você fazia, sua mãe ficava sabendo na mesma hora. Era bom porque todo mundo te respeitava lá, não tinha ninguém que falasse um ´a´. Você tá com a mãe ali perto, qualquer coisa sua mãe saia batendo em Deus e todo mundo. Ah, eu gostava de estudar, era um ambiente legal na escola onde eu estudei até a oitava série, porque tinha um pessoal unido, tinha gente de tudo quanto é jeito e era perto da minha casa... (Júlio)*

De modo semelhante, André fala que o comportamento tido como ´afeminado´ (e, por isso transgressor de gênero e motivo de rechaço) acaba por aproxima-lo das alunas. Este fato o fortalece e, ao narrar como se assumiu à turma da escola, André relembra:

> *Primeiro eu contei para uma amiga minha, que eu conhecia há bastante tempo, mais de dois anos. Eu peguei e pedi uma reunião, com as pessoas que mais me importavam na escola. Quatro amigos da minha sala, quatro amigos de outra sala, alguns professores, algumas professoras, chamei todo mundo numa sala e daí eu contei para eles. (André)*

Durante a entrevista, a rememoração de André me emocionou muito, pois representou, uma vez mais, um seguro indício das grandes transformações pelas quais estão passando, de um lado, a sociedade em geral e, de outro, o sistema escolar como parte deste todo social. Um evento como esse, em que um aluno reúne num recinto as pessoas com as quais tem maior empatia para revelar-se como gay, sabendo que aquele ambiente ainda carrega concepções rígidas de gênero, demonstra a perda da força da idéia de que ser gay é encarnar uma transgressão, ser um transviado. Um novo clima de arejamento parece se instaurar em alguns círculos sociais e a escola não é exceção. Segundo André, "ninguém se abalou", como se os ouvintes já esperassem ou, melhor dizendo, como se a revelação foi tida como "trivial". Não se pode

minimizar, contudo, os efeitos desta situação. Ela remete, é lícito inferir, à busca da autenticidade a qual Dubet (1992, 1999) se refere como resultante da necessidade de construção de uma unidade que o ator social é solicitado a atribuir à sua própria vida, sendo vivenciada em esferas heterogêneas do mundo contemporâneo. Deste modo, fica mais inteligível a discussão do *coming out*, versão abreviada da expressão em inglês *come out of the closet* (literalmente, sair do armário) que o movimento GLBT tem defendido como um imperativo político que dá visibilidade às identidades contrastantes e de resistência de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. Sustenta-se que esta é uma decisão pessoal e intransferível, cabendo ao indivíduo avaliar os efeitos – isto é, os benefícios e os custos – que a mesma certamente acarretará.

O que é relevante no episódio da conversa relativamente formal que André pede para ter com seus pares e educadores é percebermos uma tendência, por parte de ao menos uma parcela de jovens, de *antecipação* do sair do armário. E, neste sentido, a escola assume um caráter contraditório, pois se ela está longe de deixar de ser o lugar onde o aluno gay é importunado quando porta características de não-conformidade aos estereótipos de gênero, ela começa a ser vista como o espaço onde há fortes possibilidades de aliança no momento crucial do assumir-se. A revelação, ao mesmo tempo em que produz um enorme alivio emocional, dá um passo significativo numa espécie de "amarração" de universos desconexos da vivência pessoal e social, pela relevância da dimensão de gênero.

Mauro, 17 anos, negro, Zona Leste, também falou sobre o lugar onde estudava de modo positivo:

> *Ah, é uma escola normal. É muito legal, uma escola aceitável, não tem preconceito. Ninguém te olha com indiferença. Os professores são legais, tratam todo mundo igual, não tem nenhum tipo de interferência. Ninguém fica julgando ninguém. (Mauro)*

Em busca de um ensino de melhor qualidade, Mauro se dispõe a tomar um ônibus e o metrô para ir até a escola, na companhia de uma amiga. Tem colegas dos dois sexos, e quando lhe pergunto como é sua

relação com eles, ele indaga "amigos ou amigas?", deixando entrever uma diferença no trato.

Na transição para o Ensino Médio, que – em função das marcas de distinção que carrega (conclusão e formatura do ciclo anterior) – pode ser vista como um rito de passagem, as coisas se acalmam para Mauro, agora que está numa nova escola. Não é mais alvo de gozações, pois é um novato entre tantos outros alunos, passando a ser tratado, segundo disse, "de forma civilizada." Contudo, os recém-conhecidos colegas não sabem da orientação sexual de Mauro, e ele comenta: "É, desconfiam, né? Pelo meu jeito. Mas ninguém tem a certeza".

Como sobreviver num meio desconhecido trazendo consigo as marcas da hostilidade vivida na escola anterior? Mauro começa então a falar sobre o seu círculo mais intimo de amizades, que foram se estreitando ao longo do Ensino Médio. Diz ele:

> *Quando eu digo que não sabem [e que apenas desconfiam], eu digo no geral. Porque eu tenho uma amiga, o grupo que eu ando em si, que é composto por duas amigas e alguns meninos. São meus amigos, estão comigo desde o primeiro ano, tem uns que eu conhecia de antes até, aí eu contei algumas coisas que aconteceram, quando eu namorava com um cara, e tudo mais. Ele já foi me buscar na porta da escola. O grupo inteiro foi comigo [e o namorado] comer no Mac [Donalds]. Eles conhecem tudo, sabem tudo o que aconteceu, o que eu sofri quando ele foi pra Irlanda. (Mauro)*

A fala de Mauro aponta numa direção interessante, que nos ajuda a romper com a visão vitimista dos homossexuais em termos de sua socialização na escola. Ao mesmo tempo em que o ambiente à sua volta pode ser de aguda hostilidade, como demonstram os relatos precedentes e a própria experiência de Mauro no estabelecimento onde cursou o Ensino Fundamental, existem também nichos que podem se formar e que representam importantes possibilidades de diálogo e de compreensão. Aparece aqui a figura de alguém do sexo feminino com quem um rapaz – que se enxerga como gay – pode se abrir, contar suas primeiras aventuras afetivas, dividir o peso e romper o silêncio que lhe é imposto pela rigidez das normas que regulam as relações de gênero. Ora, a

aproximação e clima de confiança que se estabelece não é meramente fruto do acaso.

A identificação entre um jovem gay e uma garota heterossexual tem a predisposição de fortalecer-se e ampliar-se para um círculo maior. Com um convívio mais estreito, permeado por confidências e atividades extracurriculares comuns, principalmente aquelas vinculadas ao lazer e entretenimento, forma-se um grupo do qual farão partes também outros rapazes. Não qualquer rapaz, mas aqueles que demonstrem, de um lado, maior abertura no tocante às condutas socialmente atribuídas aos sexos e, de outro, na se sentem ameçados de serem "contaminados" pela convivência com um homossexual. E assim, uma parte significativa dos colegas deixa de ser encarada como potencial fonte de atritos e cobranças quanto a uma estrita execução dos estereótipos de gênero, tornando-se, ao contrário, um espaço de alívio emocional, onde o indivíduo pode falar e agir mais à vontade.

Para este grupo mais compreensivo e no qual Mauro se sente aceito e integrado, será mais fácil viver situações antes impensáveis. Mauro relembra que um ex-namorado costumava ir encontrá-lo na porta da escola e este relato funciona como prova definitiva de uma espécie de alforria afetiva, pois tornará visível aos olhos de seus colegas (que agora são também amigos) a sua vida sentimental. Além disso, Mauro poderá inserir seu parceiro no grupo, em atividades corriqueiras, como a ida a uma lanchonete. E mais do que tudo, terá condições de falar a respeito do seu relacionamento amoroso, dividindo com seus pares, as dores e alegrias que lhes são próprias.

Essa "galera da escola", com quem Mauro se relaciona, tem ainda a peculiaridade de freqüentar, em sua companhia, o que ele chama de "baladas GLS". A sigla GLS significa "gays, lésbicas e simpatizantes" e foi cunhada por André Fischer, colunista da Revista da Folha, e rapidamente assimilada pela mídia eletrônica direcionada ao público homossexual em referência a estabelecimentos comerciais, principalmente os noturnos como bares e boates, freqüentados por este segmento. Em seus

primórdios na década de 1990, o termo foi usado como uma espécie de senha de acesso, com a clara intenção de identificar locais cujos proprietários ou eram também homossexuais ou que fossem abertamente tolerantes e compreensivos para com a orientação sexual de seus clientes. A popularidade do termo se deve ao que tudo indica ao fato de não remeter imediatamente às palavras "gay" e "lésbica" (ainda difíceis de pronunciar em meios sociais conservadores), mas de subentendê-las protegendo quem as utilizasse da obrigatoriedade de assumir-se publicamente. O adendo dos "simpatizantes", isto é, pessoas heterossexuais que não se importam de serem vistas nestes lugares, representou a consolidação e a visibilidade social de uma nova postura de respeito às individualidades sexuais e de gênero. Segundo Mauro, a "galera" também vai às...

> *...baladas GLS porque eles gostam da música. A música de uma balada GLS é muito mais legal do que a balada hetero. Tanto que muitas coisas que tocam nas boates gays só vão tocar em outros lugares e nas rádios um bom tempo depois. Eu acho isso uma coisa bacana: se você vai numa balada GLS, você é respeitado, caso você seja hetero. Mas se você vai numa balada hetero e você é gay, você não é respeitado. (Mauro)*

Embora de forma desigual e talvez até aleatória, este novo clima também chega ao ambiente educacional. Retornando à já mencionada pesquisa da UNESCO (Abramovay, Castro e Silva, 2004) nos damos conta de que, se há realmente por volta de um quarto de estudantes – majoritariamente do sexo masculino – que hostilizam seus camaradas homossexuais, é preciso não desconsiderar, em contrapartida, os 75% restantes que não se incomodam com essa presençaj. Em muitos casos, é lícito supor, podem inclusive chegar a dar apoio moral aos colegas discriminados. Isso ficará patente quando, um pouco adiante na entrevista, Mauro esclarecerá o episódio da partida do antigo namorado para a Irlanda, onde nos fará entrever, no episódio em questão, a importância assumida pelo círculo de amigos formado por colegas de classe heterossexuais. Assim ele narra, referindo-se a um companheiro de sala:

> *Um cara lá, o Rodrigo, um dos meus melhores amigos, ele mesmo, ele catou... foi num dia que tava ´mó´ mal... Ele*

> *veio, me abraçou, conversou comigo, falou comigo assim... Me deu uma pá de conselhos, entendeu? Se mostrou um amigo mesmo, foi super legal. (Mauro)*

O abraço acolhedor do colega de classe que consola o amigo em sua dor e desolação pela partida do namorado para um país estrangeiro (que implica no término do relacionamento) nos dá uma dimensão que se contrapõe à face mais exposta, isto é, aquela conflituosa e agressiva, da experiência escolar vivida por jovens gays em São Paulo. Do ponto de vista dos processos sócio-culturais em relação à sexualidade, à afetividade e às identidades de gênero, é um gesto que aponta para o surgimento de um terreno comum de intercâmbio e diálogo nas relações sociais onde vigoram a empatia, o colocar-se no lugar do outro para entender os sentimentos e reações que este enfrenta no contato com os outros. Podemos talvez pensar essa dinâmica social como "bolsões" em que, através da convivência com as diferenças, ocorre um acréscimo na compreensão do outro, resultando em maior aceitação e harmonia na convivência. Paulatinamente, estes círculos vão se ampliando, conquistando um número crescente de pessoas que vêem com tranqüilidade as manifestações afetivas entre dois homens ou duas mulheres.

De onde surgem estas novas atitudes na escola? Nossa primeira inclinação seria a de suspeitar que é a própria instituição escola está produzindo uma nova matriz de percepções e avaliações de gênero. E por que não? Ela pode sim criticar o que gera atrito e, assim, gestar outros padrões sem que cesse, também, de reproduzir a exclusão. O acolhimento que produz empoderamento dos jovens gays parece provir tanto fora quanto de dentro da escola.

A influência feminista aparece de modo muito evidente na fala de David, quando raciocina sobre os padrões morais distintos que se atribuem a cada um dos sexos:

> *Eu pretendo lutar junto com as mulheres, porque o que o homem pode a mulher também pode. Se o homem fica com duas mulheres, ele é o garanhão. Se a mulher faz isso, ela é vagabunda, prostituta. Isso eu não aceito. Do mesmo modo que o homem pode ter, a mulher deve ter. (David)*

Pela entrevista de David, não é possível – nem seria factível – afirmar que todos os professores do sexo masculino façam ou tenham feito comentários machistas. Mesmo tendo solicitado que os entrevistados falassem das coisas positivas (no tocante às relações de gênero) ocorridas na escola, o tom de desabafo diante das situações difíceis de algum modo prevaleceu. Contudo, não seria exagero inferir é que a concepção de gênero de David está sendo remodelada, uma vez que seu habitus de origem (familiar) também é machista, como nos fez crer pelo tratamento diferenciado que mãe dá ao irmão e à irmã. Há, sem dúvida, a influência exercida pela mídia e, em algum grau, do movimento social, mas esta só tem impacto relevante se reverbera de algum modo junto aos outros atores escolares.

O efeito do movimento GLBT vem à tona quando David menciona a Parada Gay. Ao vincular a liberdade de expressão pública do afeto à igualdade entre os sexos, equiparando-a entre hetero e homossexuais, David demonstra que ele não apenas foi exposto, ainda que indiretamente, o discurso político dos militantes, mas, sobretudo, que assimilou seu teor em profundidade, aponto de reproduzi-lo em sua escola. Vale lembrar que estamos nos referindo a um estudante de 16 anos, morador num bairro bastante afastado da região central de São Paulo, onde se concentram os principais espaços de sociabilidade homossexual da cidade.

No caso dos dois entrevistados brancos e de maior poder aquisitivo, a internet mostra-se decisiva no fortalecimento do aluno gay. Julio, que estuda uma escola confessional na Zona Sul de São Paulo, tem acesso regular à Internet, por meio da qual travou contato com outros rapazes homossexuais. No episódio narrado a seguir, nota-se uma diferença entre as atitudes pejorativas que cobram o cumprimento das normas de gênero e a situação que emerge quando fica patente a orientação sexual divergente, isto é, a homossexualidade explicitada em relacionamentos concretos. Julio contou-me o seguinte:

> *Eu tinha um blog com um namorado meu. Um ex-namorado, aliás. E fazia tempo que eu não atualizava, mas estava lá*

> *com fotos nossas, se abraçando, se beijando e com comentários apaixonados... E esse ano... Bum... Descobriram esse blog, eu nem me lembrava mais que eu tinha feito esse blog. Os outros alunos acessaram, os professores também, viram tudo, não tinha como eu desmentir. Viram minha foto, eu ali beijando outro cara e eu vou desmentir?*
> *[(P) Mas como descobriram?]*
> *Até hoje eu não sei porque eram só gays que acessavam meu blog naquela época. Daí descobriram. Os professores falaram um monte de mim pros outros colegas e acabei ficando sabendo. Então eu cheguei em casa e contei pra minha mãe. Ela falou que eu tinha arrumado um problema pra mim. Daí um dia a orientadora me chamou pra conversar e me disse "sua mãe veio aqui no colégio, contou tudo pra gente, se abriu com a gente, contou do site e tudo mais". Então eu fiquei assim. Já sabem e nem tenho motivo pra falar alguma coisa. (Júlio)*

O relato de Julio parece colocar em relevo diversos aspectos que remetem à sua origem social e que indicam seu acesso diferenciado a informações (p. ex., os sites de paquera gay bem como os de defesa e ajuda aos GLBT), mas a incorporação de um estilo de vida onde o respeito à individualidade é uma das marcas. Há também uma forma de a família lidar com questão da reputação do filho que leva a mãe a procurar a direção da escola. Misturam-se as dimensões privada e pública do ambiente educacional. Esse entrelaçamento é revelado pelo que Júlio disse em seguida em relação ao episódio. Perguntei como tinha sido a conversa com a orientadora e ele assim a descreveu:

> *Bom, ela foi super legal comigo porque ela é branca e casada com um negro. Ela falou: "eu sei como é o preconceito". Ela foi super legal e olha que ela é religiosa, adventista, tudo mais. Ela me conhece desde criança também, porque ela é esposa do diretor da minha mãe. Ela me deu apoio e tudo mais. Agora alguns professores me chamaram pra conversar e vieram com aquele lance, "olha, isso não é certo" e aquelas coisas, mas eu não ligo para o que eles falam. (Júlio)*

O desfecho positivo deste caso, em que houve uma revelação "forçada" da homossexualidade de Júlio, nos leva a elencar uma série de fatores que contribuíram para uma resolução não extremada da questão. O *ethos* do diálogo entre as partes, o arejamento do ambiente de classe média não pautado por visões e divisões tão rígidas em relação às condutas atribuídas aos sexos, a percepção de que o tratamento depreciativo aos homossexuais constitui uma forma de preconceito (e há o imperativo de que não se deve ser preconceituoso) são elementos que

amenizaram as reações, ainda que do ponto de vista dos princípios morais (baseadas sobretudo na religião), as práticas homossexuais permanecessem sendo condenáveis. Mas como Júlio conseguiu finalmente neutralizar a situação? Seu depoimento revela indícios de intolerância que ameaçavam sua permanência na instituição. Entra em cena agora sua vivência anterior, sobretudo as informações que pôde colher através da internet e das interações com outros homossexuais com quem teve contato virtual ou presencial:

> *Mas no meu colégio, por exemplo, quando eles ficaram sabendo esse ano que eu sou gay... eu cheguei logo e falei: "vocês querem me tirar do colégio?" Eles desconversavam, "não, imagina!". Bom, mas aí eu falei: "é bom que vocês tenham consciência das leis, pois elas estão meu lado!" Eles falaram que querem me levar pra igreja, pra me exorcizar. Ele fingem que tá legal, mas por dentro sei que estão dizendo "ai, que saco". (Julio)*

O discurso de Julio mostra claramente como o mesmo se sente fortalecido para enfrentar a adversidade, oriunda da divulgação indesejada de sua homossexualidade, acionando o conhecimento que tem da legislação que o protege. Embora não tenha mencionado, é bastante óbvio (e por isso sequer precisei pedir confirmação durante a entrevista) de que Júlio está se referindo à Lei Estadual Nº 10.948, em vigor desde 5 de novembro de 2001. Este dispositivo legal proíbe a discriminação por orientação sexual em todo o Estado de São Paulo e, dentre as práticas consideradas abusivas, de acordo com o site da Secretaria de Justiça e Cidadania (www.justica.sp.gov.br), encontram-se: (I) ações violentas, constrangedoras, intimidatórias ou vexatórias; (II) proibição do ingresso ou permanência em local público ou privado; (III) atendimento seletivo; (IV) tratamento discriminatório por ocasião de hospedagem; (V) tratamento discriminatório na alienação de bens móveis e imóveis; (VI) demissão direta ou indireta em razão da orientação sexual; (VII) inibição ou proibição de acesso profissional em estabelecimento público e privado; e (VIII) livre expressão e manifestação de afetividade. As penalidades impostas aos infratores desta lei vão da simples advertência à suspensão e cassação da licença de funcionamento, passando multas conforme a gravidade da infração.

O que chama a atenção no fato de Júlio mencionar a Lei Nº 10.948 é que, na época da entrevista, concedida alguns meses depois dos eventos narrados, tal legislação havia sido promulgada há menos de três anos. A necessidade de definir mecanismos de efetiva aplicação da mesma foi, contudo, motivo de intensos debates e mobilização por parte do movimento GLBT, destacando um acontecimento que ficou conhecido como o Beijaço Gay, no qual em agosto de 2003 um shopping center da Capital enfrentou a reação de cerca de 3.000 manifestantes que protestavam contra a atitude arbitrária da segurança que obrigou um casal gay a retirar-se do estabelecimento pelo simples fato de terem se cumprimentado com um beijo ao se encontrarem no local. O fato recebeu ampla divulgação por parte de toda a mídia, inclusive dos veículos televisivos de abrangência nacional, sendo reverberado pelas entidades GLBT em seus sites informativos bem como nas listas de discussão eletrônica entre ativistas e a comunidade em geral. Em suma, a atitude de Júlio em defesa de seus direitos – no caso, o de continuar estudando na escola particular onde estava matriculado – revela que o mesmo não apenas se apropriou do discurso e dos instrumentos de ação do movimento social do qual certamente se sente parte, mas também que está pronto a acioná-los concretamente no momento necessário. Evidentemente, não se pode generalizar esta consciência e há que se levar em conta que, fossem outros os envolvidos, as condições materiais e simbólicas que possibilitassem o exercício da lei seriam bem diversas.

A vida de Fabiano, da Zona Oeste, passa por uma alteração positiva quando, por ter parado de estudar um ano, retorna à escola quando os colegas de quem sofria chacotas já não estão mais. Neste momento, Fabiano trava contato com um colega que vai ajudá-lo em sua sexualidade:

> *Então eu conheci um amigo, que era gay, que também estudava lá [na mesma escola]. Ele era super popular, por ser assumido. Eu comecei a pensar comigo mesmo "nossa, o cara é assumido, ninguém zoa com ele, ele é admirado, por que eu não posso ser também?". Nós pegávamos o ônibus no mesmo horário para trabalhar, eu estava lá no ponto, eu olhei pra ele, ele olhou pra mim e eu disse: "posso te fazer uma pergunta?" Ele disse que sim. "Você é gay mesmo?"*

> *"Sou". "Ah, eu também sou!" E foi daí que começou nossa amizade, comecei a andar com ele, a demonstrar que eu era homossexual pra escola. Diziam "ih, o bando de viados tá crescendo". Era eu, o Tomate, o Samuel e tinha as lésbicas. Quando dei por mim, éramos vários. Eu achei aquilo o máximo, todo mundo já sabendo. (Fabiano)*

Seguimos aqui a seqüência narrativa que deixa clara a importância que teve para Fabiano ter conhecido alguém que o entendia porque passava pelos mesmos apuros. Conviver com um gay assumido confere a Fabiano a coragem que lhe faltava para se assumir. E juntos, ainda que ainda discriminados como grupo, sentem-se fortalecidos e protegidos, impondo aos demais uma visibilidade que vai ganhando contornos não mais pejorativos.

No ano em que volta para a escola, sentindo-se mais seguro, mas sem ignorar possíveis reações adversas, Fabiano pode dar passos mais ousados:

> *Eu voltei a estudar, fui pro período da manhã, porque achei que não ia me dar bem. Fui pro período da manhã, sabe, eu quero alguma coisa pra minha vida, eu quero fazer faculdade. Esse ano eu to não auge. Todo último final de semana tem um baile e sempre antes do baile eles colocam o aparelho de som no pátio, e colocam música no intervalo. Eu peguei um CD de drag queen e pedi pra colocarem. As meninas que conversavam na sala comigo, começaram a dançar junto. Daí a escola inteira começou a me chamar. Eu subi no palco para dançar e quando vi tava todo mundo dançando, gritando comigo, foi aquela coisa. Foi uma semana inteira se explicando pra todo mundo, todos queriam saber. Tornei-me a pessoa mais conhecida da escola. (Fabiano)*

Uma vez mais a cultura gay – pelo menos no seu aspecto mais conhecido pela sociedade em geral, que são a música e as frenéticas pistas de dança – é acionada para dar esteio à postura pública de um estudante já plenamente fora do armário perante os colegas de escola. A ousadia do apresentar-se publicamente rende frutos em termos de capital social, pois torna-se conhecido sendo solicitado a dar voz aos alunos em outros momentos de negociação com os atores escolares.

Mas isso não é tudo, a força social do grupo homossexual assumido chega também à esfera política. Fabiano narra os acontecimentos:

> *Eu lembro também que, no ano passado, quando a gente [o círculo de amigos gays e lésbicas] começou a se enturmar com o povo, a gente formou uma chapa, a G3, pro grêmio da*

> *escola. Eu falei: "vamos criar uma chapa gay, pegar o povo da escola que é entendido e vamos fazer uma chapa?" Montamos a chapa e foi aquela popularidade. Fizemos divulgação nos três períodos e ficamos em segundo lugar! Teve debate e foi super irônico, o pessoal rindo horrores. O engraçado é que tínhamos uma proposta de colocar absorvente no banheiro feminino porque as meninas diziam que as vezes tinham menstruação antecipada. (Fabiano)*

Embora as reações à campanha da chapa organizada por um grupo gay fosse de tentar desqualificá-la, sob a alegação de que "a chapa G3 vai pintar a escola de cor de rosa", como se aqueles indivíduos fossem incapaz de se enxergar e de pensar no coletivo, a perda da eleição por pequena margem de votos teve, sem dúvida, forte impacto no imaginário dos estudantes daquela escola. Integrado à arena política, Fabiano decidiu não concorrer no ano seguinte, por estar ocupado com outras tarefas acadêmicas e estar trabalhando, mesmo assim disse que procurou ajudar ao grêmio de outras formas.

Na Zona Norte de São Paulo, temos uma outra situação que aponta na mesma direção daquela vivida por Júlio. Trata-se de Rafael, de 16 anos, também branco e matriculado no 2º ano do Ensino Médio em estabelecimento particular de ensino. Enfrentando uma rotina diária puxada, o jovem trabalha de manhã, participa do ensaio do grupo de dança e ginástica olímpica a tarde e estuda à noite. Rafael é também músico e cantor. Ter internet em casa, onde realiza pesquisas musicais, sendo a bossa nova seu ritmo predileto.

Rafael freqüenta os locais gays da região dos Jardins, pois "não curto as boates da República [arredores da Praça da República, no centro de São Paulo, com marcada freqüência de homossexuais de baixa renda]". Nas suas relações de amizade, parece ter um equilíbrio maior em relação aos demais entrevistados. Dos amigos do sexo masculino, ele menciona:

> *Bom, eu tenho dois amigos que são meus irmãos, eu conheci eles no colégio. Eles jogavam vôlei comigo, na época em que eu praticava este esporte. Inclusive um deles, o Thiago, pediu para minha mãe ser madrinha de batismo dele, enfim hoje ele é da família mesmo. O outro é o Olho. Eu considero muito estes dois. Tem ainda outros, como o Diego que foi meu primeiro namorado e outros que ele me apresentou e acabamos nos tornando muito amigos. (Rafael)*

Dos dois amigos mais próximos com quem convive na escola, Thiago e Olho, o primeiro também é gay e o segundo é heterossexual e não há nenhum mal-estar em função disso.

Rafael tem amigos que conheceu em grupos de discussão virtual pela internet, chegando a participar de encontros informais e reuniões, mas não se sentiu contagiado e animado a prosseguir. Este fato o coloca – tal como o ocorrera com Julio, que conhecia a lei antidiscriminatória - em posição mais próxima ao movimento organizado, e faz dele alguém mais informado e consciente a respeito das demandas e lutas da comunidade GLBT.

Esse contato com outros homossexuais assumidos transforma o comportamento de Rafael. Isso fica patente quando ele termina o Ensino Fundamental e passa para o nível de ensino seguinte. No trecho imediatamente anterior, ele explica que por seu nome ser José Rafael, era mais conhecido na escola como Zé. A riqueza dos detalhes que ficaram gravados em sua memória, a respeito desta ocasião, ele nos fornece ao contar o ocorrido:

> *No 1º ano eu fui ficando mais... né? Porque agora minha mãe já sabia. É engraçado que quanto mais você vai se assumindo para as pessoas, vai ficando um pouco mais desbocado. Eis que chega no 2º colegial, que é o ano em que estou agora. Tem o curso técnico que eu faço de gestão empresarial, e tem o curso de informática. O curso de gestão abriu com um bimestre de atraso, é uma turma pequena, acho que com 15 ou 17 pessoas. Mas no primeiro dia de aula, havia aquelas conversinhas e eu era meio isolado, até porque eu não tinha muita intimidade (...) então eu ficava meio isolado, só com algumas menininhas. Eis que no primeiro dia de aula de gestão alguém diz: "E aí, Zé, qual é a sua? Você é gay ou você é bi? Eu sou bi". (...) Confesso que já fazia um tempo em que eu vinha sonhando em acabar falando para o pessoal do colégio. (...) Eu respirei bem fundo e falei: "eu sou homo". "Como é que é, Zé?" E eu disse "eu sou gay!". Ai o pessoal que tava em volta se olhou e comentou, "nossa, cara, que legal". E eu lembro que naquele dia não foi aula de gestão, era uma aula a respeito de educação sexual, eu falei pra sala toda. O professor parou a aula dele pra ficar me ouvindo, e eu fiquei falando aquelas declarações básicas: "por que você é assim?", "você já beijou?", "você já deu?", isso e aquilo. Aquele tipo de pergunta que todo mundo faz, eu respondi todas, assim na maior. (Rafael)*

Ser reconhecido e até aclamado pelos colegas de escola em função da sua homossexualidade constitui, sem dúvida, o ápice de uma experiência marcada até então pela incompreensão e pela perseguição. O longo trecho acima, extraído da também longa entrevista de Rafael, ilustra com minúcia quase cinematográfica o "momento de glória" que ele viveu quando, num determinado dia de sua trajetória escolar, se deteve por um instante e resolveu contar tudo de uma vez. Embora pareça um gesto heróico à primeira vista – e não quero com isso de forma alguma diminuir a ousadia e coragem do entrevistado -, o acontecimento foi sendo gestado gradualmente pelos seus passos anteriores. O próprio Rafael admite que há um bom tempo sonhava com aquela situação e não seria exagero dizer que, de certa forma, preparou-se pouco a pouco para ela. E sua intuição sobre lhe dizer exatamente quando a hora certa havia chegado.

Dois fatores se entrecruzam para o feito quase épico de Rafael: de um lado, sua inserção num meio social mais "arejado", digamos, em relação às demarcações de gênero, criando ao seu redor um ambiente menos propício à rigidez dos estereótipos masculinos e femininos fechados. Proveniente de uma família com três filhos homens de classe média e mesmo em face de haver quase sempre uma empregada doméstica, aprendeu desde cedo a dividir e a executar as tarefas do lar, como cozinhar, lavar a louça, arrumar o próprio quarto. Segundo seu testemunho, teve uma mãe que o apoiou quando por acidente, ou curiosidade, esta ficou sabendo – ou talvez melhor, teve certeza, porque fica no ar a impressão de que ela já soubesse – da orientação sexual do filho:

> *Uma vez eu tava no telefone falando com ele [Diego, o primeiro namorado], daí minha mãe pegou a extensão, hoje em dia ela não faz mais isso, mas enfim... Eu desliguei o telefone e ela me chamou: "Rafael, eu acho que esse Diego é gay". E eu "mas por que, mãe?" Ela respondeu "Pela voz dele, eu acho que ele é gay." Eu disse: "Ah, mãe, ele é um amigo meu, só, o que tem, nada, né?" E ela "Mas se ele for gay, não tem problema, pode contar." Ai eu falei: "É só um amigo mesmo". E ela então disse: "Mas se fosse seu namorado, também não ia me importar nem um pouquinho, mas enfim, de qualquer forma eu acho que ele é gay". Sabe quando fica aquele silêncio assim, passou longe daqui. Daí*

> *eu falei: "E se fosse meu namorado, mãe?" Daí ela falou: "Nada, isso é normal!" Porque minha mãe sempre teve a cabeça aberta pra esses assuntos. Então eu assumi que o Diego era meu namorado mesmo. (Rafael)*

A abordagem da mãe deste entrevistado é interessante, embora não possa de forma alguma ser considerada a mais comum. Ao invés de perguntar à queima-roupa se o filho é homossexual, vai rodeando, fazendo comentários acerca do amigo, criando um clima de confiança, no qual Rafael vai perdendo as resistências e, por fim, se assume perante a mãe. Essa proximidade ele afirma não ter em relação ao pai, com quem trabalhou durante um ano ("foi a pior coisa que eu fiz na minha vida!"), antes de ter o emprego atual. Segundo diz, foi um período marcado por brigas e cobranças. No domingo da Parada Gay (em 2005, ano em que concedeu a entrevista), Rafael chega tarde da noite e o pai quer saber onde esteve o dia todo. Ele responde que estava na Av. Paulista e o pai retruca que já sabia. A conversa se desenrola até Rafael dizer que é, de fato, homossexual, e assim ele resume o ocorrido: "Primeiro, ele desconfiava, depois de um tempo, passou a ter certeza, mas mesmo assim ele esperava que dissesse da minha própria boca, mas eu fiquei esperando que ele me perguntasse".

Este parece ser um padrão na vida dos jovens homossexuais: de um lado, a mãe que desconfia, testa e finalmente fica sabendo a respeito da orientação sexual do filho; de outro, o pai que, se tem suspeitas, prefere não encará-las de frente e, mesmo quando se inteira sobre o fato, prefere que o filho se declare de viva voz. De acordo com a experiência adquirida na convivência de anos com outros gays, a probabilidade é de que a mãe seja mais receptiva enquanto a reação mais adversa fica por conta do pai. O inverso parece menos provável de acontecer, embora possível. Uma explicação plausível seria admitir que, presa à necessidade de cuidar e proteger a prole, a figura materna ainda que contrariada com o "problema sexual" do filho, se esforça para compreendê-lo e evitar que sofra em função da incompreensão alheia. Já no lado paterno, imperaria uma necessidade de preservar a honra da família, constituindo uma grave ameaça à mesma a presença de um homossexual, devido ao substrato

inconsciente de que os desviados sexuais tendem a ser efeminados, escandalosos, fúteis, promíscuos e fracos de caráter.

Por este mesmo motivo, quando Rafael se assume abertamente como gay na escola perante sua turma e outros colegas, inclusive "os do fundo, da bagunça" que normalmente são associados a comportamentos mais viris no espaço educacional, seu gesto é imediatamente interpretado e elogiado como "atitude de macho". Isso parece revelar caráter contraditório da reação, pois ela, subrepticiamente, repõe a hierarquia de gênero que de maneira desavisada poderíamos enxergar naquele momento crucial. Afinal, ser corajoso o suficiente para se assumir é algo masculino, o que não se poderia esperar, portanto, de uma mulher.

Seja como for, do braço quebrado de Cleber ao reconhecimento explícito (mas talvez não generalizado) de Rafael, entre diretores que se acomodam e outros de maior abertura, dos professores que fazem comentários homofóbicos aos que percebem e valorizam a diversidade sexual de seus alunos, fica a certeza de que estamos vivendo um patamar mais elevado rumo à igualdade nas relações de gênero, oxigenando habitus e acarretando maior respeito às diferenças e identidades de gênero e orientação sexual no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria vão voltar as costas ao passado para só pensar no futuro. É uma ilusão perigosa acreditar que haja aí uma possibilidade. A oposição entre o futuro e o passado é absurda. O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva, a não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado.
Simone Weil, A condição operária e outros estudos sobre opressão

A análise dos depoimentos dos oitos estudantes secundaristas homossexuais nos faz retornar à discussão de um habitus de gênero. Sem a pretensão de dar conta de processos sociais extremamente amplos e complexos, constatamos, no entanto, elementos que estão bem marcados nas trajetórias rememoradas. Eles são indicativos de alguns princípios que organizam as práticas destes indivíduos, a ponto de nos permitir que os identificamos como um grupo social posto que estão submetidos – no âmbito específico das relações de gênero – a condições de vida bastante semelhantes. Não obstante, no interior do grupo localizamos importantes variações quanto ao peso relativo e à efetiva execução destes princípios.

Pierre Bourdieu (1980), ao tratar da correlação entre as estruturas sociais e as práticas individuais e coletivas, faz menção ao fato de que os membros de uma classe (raciocínio que também pode ser aplicado a um grupo social) têm maiores probabilidades de se verem confrontados como atores ou como testemunhas de situações mais freqüentes do que os membros de outra classe (ou grupo). É claro que ao falarmos de um habitus de gênero que unifica as práticas de jovens ao longo do processo de descoberta e afirmação de sua homossexualidade, temos que considerar que formam um grupo. No entanto, é preciso não esquecer que de modo algum constituem um conjunto estritamente homogêneo do ponto de vista de outros aspectos relevantes, como a origem de classe e étnico-racial, por exemplo. Assim, se de um lado vemos que todos sofreram com gozações intermitentes que colocavam à prova seu

pertencimento de gênero, sob a constante suspeita (ou, às vezes, acusação) de não serem realmente do sexo biológico que ostentam, observamos também que reagiram e desenvolveram estratégias distintas para enfrentar sua desvalorização perante o meio, no caso, a escola – lugar de suas vivências cotidianas. Constatamos uma grande diferença entre ser um aluno homossexual negro ou branco, com mais ou menos recursos econômicos e, por conseguinte, maiores ou menores acessos a bens culturais.

Ao final do capítulo sobre o habitus, Bourdieu afirma que

> *Nunca sendo a história do indivíduo mais do que uma certa especificação da história coletiva do seu grupo ou da sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do habitus do grupo ou classe, sistematicamente organizadas nas próprias divergências que as separam e em que se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições no interior ou no exterior da classe. De fato, o estilo 'pessoal´, quer dizer, essa marca particular de que são portadores todos os produtos de um mesmo habitus, práticas ou obras, nunca é mais do que um desvio, ele próprio regulado e as vezes codificado por referência ao estilo próprio de uma época ou de uma classe." (Bourdieu, 1980, p. 184)*

O sociólogo francês utiliza aqui a expressão "desvio regulado" e remete, por meio dela, à idéia de que na atualização individual de um habitus, que em principio remete à dimensão coletiva das práticas, existem variações que se distanciam relativamente do que é comum ao grupo. Prefiro, no entanto, falar num afastamento regulado, para fugir da conotação normalizante, de cunho patológico, que o termo desvio carrega. Em suma, o grupo homossexual de uma sociedade pode ser visto como aquele que rompe com determinadas regras que governam o gênero, mas ao mesmo tempo aderem e seguem tacitamente alguns princípios, os quais, ademais, são precisamente os que conferem inteligibilidade às suas condutas individuais e coletivas. O que, a meu ver, dá sustentação à idéia de um afastamento regulado observável no grupo homossexual e, especialmente entre os estudantes muito jovens e com pouca inserção na sociedade mais abrangente, está justamente no fato de repetirem isoladamente – isto é, sem se conhecerem, sem que haja (ou havendo pouquíssimas) interações face-a-face entre si – os mesmos traços que

caracterizam suas trajetórias particulares. É forçoso concluir que se afastam das normas hegemônicas do gênero, assimilando outras tantas diretrizes que norteiam suas práticas.

Neste conjunto de princípios que regem as práticas sociais de gênero, sejam elas masculinas, femininas ou neutras, que denominamos habitus de gênero, encontramos uma faixa ampla – mas não ilimitada – de variações em função de outros eixos estruturais, como a posição social, a origem étnico-racial, a bagagem cultural e a geração. De Cleber, o rapaz franzino negro que teve o braço quebrado por colegas de uma escola pública a Rafael, aluno branco de classe média num estabelecimento privado, com habilidades socialmente valorizadas (ginasta, dançarino, músico e cantor), um mundo de diferenças sociais os separa apesar da masculinidade homossexual que existe em ambos.

Poderíamos refletir aqui sobre a oportunidade de observar e analisar as trajetórias escolares de jovens homossexuais como um momento em que o habitus de gênero que estão constituindo, como – entre outros – os elementos que aventamos nesta dissertação (a pressão heterossexista, o deboche e as agressões homofóbicas, o não-lugar representado pela homossexualidade, o revide, o acolhimento e o empoderamento) mostram uma ruptura com seu habitus de origem, isto é, aqueles princípios que regem as condutas de suas famílias e a dos atores escolares com quem convivem diariamente.

Na esteira proposta por Agnes Heller, retomamos aqui sua insistência em afirmar que a desqualificação do outro é um fenômeno social e não se restringe ao comportamento individual. Por essa linha, podemos pensar que o preconceito seja a face visível do entrechoque entre diferentes habitus e, no caso do machismo e da homofobia, de distintos habitus de gênero. Na superfície das interações sociais emergem – ora de forma sutil, ora com grande carga de hostilidade – os conflitos provocados por maneiras diversas de ver, entender e julgar os lugares sociais, os atributos e os significados assignados às masculinidades e feminilidades e, em decorrência, às constantes tentativas de implementar

mecanismos que expulsam, que empurram para um não-lugar, aqueles e aquelas que não se enquadram, ou melhor dizendo, que se não se deixam encaixar nas limitadas classificações impostas.

As entrevistas analisadas nesta pesquisa nos fizeram ver que o início da juventude dos estudantes gays pode ser visto como um momento em que um habitus de gênero diferenciado, que chamamos acima de *afastamento regulado*, está se constituindo pelo descolamento que se opera em relação ao habitus da geração precedente (família) e do grupo de origem (colegas). Pudemos perceber toda a carga dramática da discriminação homofóbica na escola, mas ela não nos deve cegar para as possibilidades que estão surgindo rumo a transformações que, ao valorizarem a diversidade própria e inerente à cidadania, pode conduzir a uma sociedade melhor porque mais justa, democrática e solidária.

ANEXOS

QUADRO-RESUMO DOS ENTREVISTADOS

Nome	Idade, Série e Turno	Raça / Cor	Tipo / Local de Moradia	Pai	Mãe	Escola	Irmãos	Hábitos	Trabalho
Julio	16 anos 2º EM Manhã	Branco	Própria Zona Sul	Advogado (falecido)	Professora (magistério)	Particular (religiosa)	2 irmãs na faculdade	TV a cabo, internet, musica, shopping	Não
Cleber	16 anos 2º EM Tarde	Negro	Própria Zona Sul	Desenhista Projetista	Cabeleireira	Pública	Irmã (25) e irmão (20), que trabalham	TV, cinema, ler, bares do Centro	Aux. De Escritório
Flavio	16 anos 1º EM Noite	Negro	Própria (CDHU) Zona Sul	Programador (italiano)	Professora (magistério)	Pública	Irmão (7) e irmã (3)	Casa de amigos, shopping e *Autorama*	Não (bicos)
Fabiano	19 anos 3º EM Manhã	Negro	Alugada Zona Oeste	Caminhoneiro/ Agricultor	Operária fábrica de cosméticos	Pública	Irmã (11)	TV, música, casa de amigos, baladas	Atendente MacDonalds
André	18 anos 3º EM Noite	Mestiço: branco e indígena	Própria Zona Norte	Serralheiro	Dona de casa	Pública	Seis irmãos entre 19 e 9 anos	Teatro ama-dor, música, internet (emails)	Desempregado (antes: aulas computação)
David	16 anos 2º EM Manhã	Negro	Alugada Zona Norte	Pedreiro (falecido)	Funcionária pública	Pública	Um irmão e uma irmã menores	Ir a "salão", TV, ir à praça da Matriz com amigos	Não
Mauro	17 anos 3º EM Manhã	Branco	Própria Zona Leste	Policial Militar	Gerente de restaurante	Pública	Filho único	TV, internet, lanchonete e shopping	Não
Rafael	16 anos 2º EM Noite	Branco	Própria Zona Norte	Representante Comercial	Educadora	Particular	Dois irmãos mais velho e mais novo	Música, dança, inter-net, bares e boates	Aux. de Escritório / músico e dançarino

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa de mestrado

"Educação, gênero e diversidade sexual: adolescentes gays no Ensino Médio"

Pesquisador: Luiz Ramires Neto (FEUSP)

O presente termo de consentimento refere-se a pesquisa, destinada à minha Dissertação de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sobre o tema: Educação, gênero e diversidade sexual: adolescentes gays no Ensino Médio, a qual busca retratar e interpretar a experiência escolar de jovens entre 15 e 19 anos, visando melhor compreender o processo de construção de masculinidades homossexuais e a formação de identidades sociais no âmbito da educação.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, como entrevistado. A entrevista será gravada, com perguntas abertas. Você terá total liberdade de responder da maneira como achar melhor a qualquer pergunta, sendo-lhe assegurado direito de não responder quando a questão lhe parecer inconveniente e inclusive encerrar a entrevista, a seu inteiro critério, sem que precise dar nenhuma explicação a respeito. Uma vez terminada, as fitas serão transcritas e seu conteúdo utilizado para análise pelo pesquisador. Não será fornecido o nome verdadeiro dos entrevistados bem como nenhuma informação que possa levar à identificação direta dos mesmos, seja na dissertação ou em artigos, publicações e apresentações que possam advir da pesquisa.

Eu, _____, recebi uma descrição oral do estudo incluindo uma explicação do seu objetivo e procedimentos, entre eles, tratamento respeitoso de assuntos de foro íntimo (especialmente quanto à minha sexualidade) e o uso de um gravador para registro completo da entrevista.

Estou ciente de que não receberei nenhuma remuneração em decorrência da minha participação. Minha assinatura abaixo neste documento, por livre e espontânea vontade, representa a concordância em agir como sujeito na atividade proposta. Em contrapartida, o pesquisador forneceu seus contatos telefônicos para que eu possa procurá-lo, caso necessite de ajuda em qualquer eventualidade que venha a enfrentar relacionada à minha orientação sexual. Quando oportuno, terei acesso aos resultados obtidos pelo trabalho.

São Paulo, _____/_____/_____

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura do entrevistador: _____

Telefones para contato com o pesquisador: (11) 3773 5514 e 9377 2790.

Roteiro de Entrevista

Nome:
Idade:
Local de nascimento:
Sempre morou lá? (em que outros lugares já morou)
Profissão do pai: escolaridade:
Profissão da mãe: escolaridade:
Pai/mãe são de SP? De onde: Qto tempo em SP?
Só estuda ou trabalha? Em que:
Tem irmãos: Idades:
Trabalham, estudam? Onde moram?
Moram juntos?
(diferencial social/cultural em relação a irmãos)
Como é sua casa? (própria, alugada, parentes)
Como é seu dia a dia?
O que costuma fazer nos fins de semana?
Costuma sair? Onde vai normalmente? Com quem?
Quanto gasta em geral?
Assiste TV? Tem som? Que tipo de música?
Cinema Viagens Livros

INFÂNCIA
Maiores lembranças
Coisas alegres Maiores dificuldades
Adolescência
Relação com os pais
Relação com os irmãos
Amigos (onde vivem – vizinhos, parentes, colegas de escola ou trabalho, outros)
Corpo: Cuidados? Práticas? Adereços? Vestuário?
Participa de algum grupo ou movimento? Qual?
Quais seus planos para o futuro?

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
Como você se define sexualmente? Por que?
Em que momento você percebeu que era assim?
Como foi isso na sua vida?
Que problemas você enfrenta ou já enfrentou?
Como foi isso na infância, algum problema?
Desejo:
Prática:
Como conheceu parceiros?
Quais as experiências mais marcantes?
Teve relações sexuais?
Teve namorada? Namorado?
Leu alguma coisa a respeito?
Com quem você conversa a respeito?
Acessa internet? Que tipo de sites? Tem email?
Sua família sabe? (irmãos, mãe, pai, tios/avós)

Como reagem?

VIVÊNCIAS ESCOLARES
Em que escolas vc estudou?
Como era?
O que lembra de mais agradável?
O que lembra de mais doloroso?
(quem são os protagonistas)
O que seus pais diziam a respeito da escola e do estudo?

Ensino Médio
Como foi a mudança do ginásio para o colégio? Algo se alterou?
Como é seu cotidiano na escola?
Relação com colegas
Participa dos trabalhos em grupos
Eventos (ciências, artes, apresentações, concursos, grêmio, festas)
Que matérias você mais gosta? Menos gosta?
Como são os professores?
E a direção da escola?
Seus pais alguma vez foram à escola? Para que?
Como você se sente ou se sentia?
Alguém sabe da sua orientação sexual?
Isso interferiu de algum modo? Como?
A escola ajudou ou atrapalhou?
Quem não te percebeu (e você queria que tivesse percebido)?
Com quem você pode contar?
Se você pudesse dar um recado ou uma sugestão (anônima) pra escola, qual seria?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia & DA SILVA, Lorena Bernadete (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil.

ARRUDA, Roldão (2001). *Dias de Ira: uma história verídica de assassinatos autorizados.* São Paulo: Globo.

BAUMAN, Zigmunt (1999). *Modernidade e Ambivalência.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BOURDIEU, Pierre (1980). *Le sens pratique.* Paris: Les Edition de Minuit.

_____ (1989). *O Poder Simbólico.* Algés (Portugal): Ed. Difel.

_____ (1998). "Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada", in Lins, D. (org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papirus.

BRITO, Rosemeire dos Santos (2004). *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes.* (Dissertação de Mestrado) São Paulo, FEUSP.

CAETANO, Marcio R. V. (2005). *Os gestos do silêncio para esconder as diferenças*. Dissertação de Mestrado defendida perante a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF.

CARVALHO, Marília Pinto (1999). *Ensino, uma atividade relacional*. IN: Revista Brasileira de Educação, Nº 11 (mai-ago/99). São Paulo: ANPED.

CASTRO, Mary e ABRAMOVAY, Miriam (2003). *Marcas de Gênero na Escola: Sexualidade e Violências/Discriminações, Representações de Alunos e Professores*. Brasília, UNESCO.

CONNELL, Robert W. (1995). "Políticas da Masculinidade" in *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v.2, N. 20, jul/dez/05, p. 185-206.

_____ e MESSERSCHMIDT, James W. (2005). "Hegemonic masculinity: rethinking the concept", in *Gender & Society*, Vol. 19, N. 6, dez/05, p. 829-859.

DAYRELL, Juarez (2003). "O jovem como sujeito social" in *Revista Brasileira de Educação*, No. 24, Set-Dez/03, p.40-52.

DUBET, François (1991). *Les lycéens*. Paris: Éditions du Seuil.

_____ (1994). *Sociologie de l´expérience*. Paris: Édition du Seuil.

ELIAS, Norbert (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____ (2001). *The society of individuals*. Nova York: Continuum Publishing Group.

FERRARI, Anderson (2000). *O Professor frente ao homoerotismo no contexto escolar*. Dissertação de mestrado defendida perante a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FRY, Peter (1982). *Para inglês ver – identidade e política na cultura brasileira*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

GREEN, James N. (1999). *Beyond carnival: male homosexuality in twentieth-century Brazil*. Chicago: The University of Chicago Press.

HARKER, Richard (1990). "Reprodução, habitus e educação". In: SILVA, Tomaz Tadeu (1990). *Teoria & Educação*, N º 1 (p. 79-92). Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS.

JABOR, Arnaldo (2006). "´O Segredo de Brokeback Mountain´ é um filme de heróis machos" in *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, edição de 7/03/06.

KRAIS, Beate (2000). "The Gender Relationship in Bourdieu's Sociology" in *SubStance*, Edição 93, Volume 29 (3), 2000, pp. 53-67.

LOURO, Guacira L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

_____ (2003). "Pedagogias da Sexualidade", in Louro, G. L. (org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

MARSHAL, Gordon (editor) (2003). *A dictionary of sociology*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press.

McLEOD, Julie (2005). "Feminists Re-Reading Bourdieu: Old debates and new questions on gender habitus and gender change" in *Theory and Research in Education*, Vol. 3, No. 1, 11-30. Australia: Sage Publications, 2005.

McNAY, Lois (1999). "Gender, habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity" in *Theory, Culture & Society*. Vol. 16 (1), pp. 95-117. Londres: SAGE.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1971). *O visível e o invisível*. São Paulo: Ed. Perspectiva.

MILLS, Charles Wright (1965). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

MOTT, Luiz (1999). *Violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil*. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 1999.

_____ (2000). *Assassinato de Homossexuais*. Salvador: Grupo Gay da Bahia.

PICAZIO, Cláudio (1998). *Sexo secreto: temas polêmicos da sexualidade*. São Paulo: Summus.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira (1983). *Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva*. São Paulo: CERU e FFLCH/USP.

RIBEIRO, Paula R. C., SOUZA, Nádia G. S. e SOUZA, Diogo O. (2004). "Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental", in *Revista Estudos Feministas*, 12 (1), p. 109-129. Florianópolis: CFH, UFSC.

ROCKWELL, Elsie (1997). "Como observar a reprodução". In: SILVA, Tomaz Tadeu (1990). *Teoria & Educação*, Nº 1 (p. 65-78). Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS.

RYAN, C. & FUTTERMAN, D. (1997). *Lesbian and Gay Youth: Care and Counseling*. Filadélfia (EUA): Hanley & Belfus.

SANTOS, Antonio César de Almeida (2000). *Fontes Orais: Testemunhos, Trajetórias de Vida e História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. (Disponível em PDF no endereço www.pr.gov.br/arquivopublico/ pdf/palestra_fontes_orais.pdf)

SETTON, Maria da Graça J. (2002). "A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea" in *Revista Brasileira de Educação*, Nº 20. Rio de Janeiro: ANPED.

SPOSITO, Marília Pontes (2000). "Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação". IN: SPOSITO, M. P. (coord.) *Estado do conhecimento: juventude e escolarização*. Brasília: INEP.

TAQUETTE, Stella R.; Vilhena, Marília M.; Santos, Úrsula Pérsia Paulo dos; & BARROS, Mônica Maria Vianna (2005). "Relatos de experiência homossexual em adolescentes masculinos". IN: *Ciência & Saúde Coletiva*. 10(2):399-407. Rio de Janeiro: UERJ.

THORNE, Barrie (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press (8ª impressão em 2003).

VIANNA, Claudia & RIDENTI, Sandra. (1998) "Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito", in AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, p.93-106.

WEEKS, Jeffrey (2003). "O Corpo e a Sexualidade", in LOURO, G. (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEIL, Simone (1979). *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WELZER-LANG, Daniel (2001). "A Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia" in *Revista Estudos Feministas*, Vol. 9 (2), p. 461-481. Florianópolis: CFH, UFSC.