**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIA CRISTINA CAVALEIRO

**Feminilidades homossexuais no ambiente escolar:
ocultamentos e discriminações vividas por garotas**

**São Paulo
2009**

MARIA CRISTINA CAVALEIRO

**Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos
e discriminações vividas por garotas**

**Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em
Educação**

**Área de Concentração: Sociologia da
Educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira
Vianna**

**São Paulo
2009**

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar:** ocultamentos e discriminações vividas por garotas. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

A meu pai e minha mãe (*in memoriam*):

A percepção da ausência não muda a afeição...
“As coisas findas, muito mais do que lindas, essas ficarão.”

“É preciso democratizar o amor (...); a amizade; o contato com o desconhecido (...). A democracia só vai se consolidar (...) quando passar das instituições eleitorais para a vida cotidiana (...) isso significa mudar, e muito, o que significa democracia. Cada vez mais ela terá a ver com o *respeito* ao outro.”

Renato Janine Ribeiro

AGRADECIMENTOS

Quando um estudo se completa é possível perceber uma rede de “outros” constituindo sua empreitada. Há um diálogo com autores/as que constam das referências bibliográficas, notas lançadas em rodapés, enfim, presenças mais visíveis na sua produção. Entretanto, foram vários anos de convivência, conheci tantas e diferentes pessoas, estabeleci muitas trocas. Portanto, meu estudo tem outras parcerias, co-autores/as com os/as quais compartilhei tantas vezes sua realização e me acolheram nas idas e vindas desse percurso.

Cada qual em seu modo marcou sua contribuição. Foram presenças que também contribuíram e não é desconhecido o dilema que se enfrenta quando optamos por agradecê-las: é pouco desejável esquecer de mencionar alguém e nem sempre isso é possível. Não escaparei desse risco e deixo logo de início agradecimentos às pessoas com as quais encontrei em algum momento desse caminho, para que saibam que influenciaram as lições que estão aqui abrigadas, ainda que porventura, não estejam mencionadas.

Meu profundo agradecimento a Profa. Dra. Cláudia Vianna. Nesse tempo de vínculo ao Programa de Pós-Graduação pude compartilhar de sua sabedoria, competência, sensibilidade e dedicação. Suas orientações sempre me incentivaram e desafiaram a refletir sobre diferentes possibilidades para construção deste trabalho. Também me ensinaram a intrínseca relação entre afetos e saberes. Seu apoio foi marca indelével quando a vida exigiu atravessar momentos nos quais necessitei do acolhimento e solidariedade de amiga. Obrigada pelos encorajamentos que me mostraram que seria possível.

Com todo meu carinho agradeço a Edméia Ribeiro. Conhecê-la alargou minha vida com intensidades. Obrigada pelo amor. Esteve - e está - junto desde quando nossas vidas nos convidaram a muitos encontros. A cada dia me ensina novas formas de convivência, me acompanha, incentiva, alegra, me encoraja para a vida e para o percurso acadêmico. Nenhuma palavra de agradecimento faria juz à solidariedade e dedicação concreta que dedicou a mim, ajudando a suportar momentos doloridos, como também na presença preciosa para organização final do texto. Sem sua presença, com certeza, “teria havido muito menos ... de tudo”. Agradeço a Ana Clara Ribeiro Romanello, por me permitir acompanhá-la e desejar que cresça para viver um tempo pleno de direito ao afeto sem preconceitos, discriminação e desigualdades. Sinta meu abraço feito laço.

À proteção e amizade de Lena Villar e Villar e Elmir de Almeida. (E) Terna/o amiga/o. Não somente me conduziram pelos caminhos da vida acadêmica, me incentivando a prosseguir os estudos, como também compareceram - e comparecem - em todos os momentos quando a travessia pede apoio e afeto incondicional. Agradeço sempre.

Cris Teodoro e Edilene Lima. Encontrá-las deixa sempre a vontade para retornar e continuar nossos diálogos, acompanhados dos sabores e temperos da vida. Viagens feitas em suas companhias são singulares, desde a escolha dos lugares que me ensinam a admirar a beleza do chão. Coisas simples e belas por vezes distantes para quem vive na ordem da “fumaça-buzina-congestionamento”. Agradeço os acolhimentos carinhosos que me proporcionaram ao abrirem as portas para que esparramasse papéis, livros e muitas dúvidas pela casa, o tempo todo pensando com as pernas e “andando pra lá e pra cá”.

À Família Donadio: Sonia, Nelson, Felipe e Guilherme. Pelos convites para almoços divertidos nos domingos. Agradeço imensamente o carinho e a generosidade que dispensaram especialmente nos cuidados com a saúde de minha mãe, quando ela não pode

contar com minha presença. À Sonia, minha gratidão imensa pelo convívio e pela força recebida no momento delicado de despedida. Ao Guilherme Donadio redobro agradecimentos pela contribuição fundamental na transcrição do material colhido em campo, nas traduções de textos, nas infindáveis assistências - recorrendo também ao Felipe - para “destravar” o computador. Sua presença é um abraço me oferecendo a alegria - e quando precisei foi a força de tê-lo por perto.

Às Professoras Dras. Flávia Schilling e Vera Paiva que aceitaram o convite para compor a Banca no meu exame de qualificação. Agradeço a leitura atenciosa e contribuições especiais feitas nesse processo de avaliação.

Amigos e amigas do Grupo de Estudos “Orientagenero” (e agregados/as). Pessoas muito queridas com as quais pude dividir minhas incertezas e alegrias. Paulinho, Cláudio, Carol, Rose, Dani, Lula, Marcelo, Karen, Ana Paula, Beth, Sandra Unbehaum, presentes em muitas discussões que impulsionaram a escrita desta tese. Nas linhas deste trabalho estão os projetos, as discussões e as festas, encontros necessários nos quais tudo é muito sério e o riso nos possibilita “ver a vida de um outro jeito”. Grata pelos momentos de aprendizagens coletivas. Cláudio também foi companhia constante especialmente no período do exame de qualificação. Suas reflexões me ajudaram a ponderar muitas escolhas feitas nesse percurso. Paulinho que prontamente auxiliou na elaboração dos “anexos” e, para, além disso, carinhosamente se colocou à disposição para encaminhamentos finais do trabalho. Nossas conversas me ensinaram - e ensinam. Sua presença fez parte de momento especial na tese e na vida.

Marineide Gomes e Célia Giglio. Presenças amigas que me instigaram a buscar muitas aprendizagens no campo das políticas públicas em educação. Marineide e sua irmã Teca compareceram em momento importante para ensinar no enredo da vida a arte da despedida. À Célia serei sempre grata pelos diálogos - que abriram caminhos fundamentais para esta etapa da minha formação. Nesse caminho, os “abraços em movimento” às Profas. Lisete Arelaro e Sonia Kruppa, pelos ensinamentos compartilhados na implantação de políticas públicas que também me permitiram conhecer e conviver com as mulheres diademenses “sempre em movimento”.

Aos amigos, amigas e colegas do Centro Universitário Fundação Santo André, onde leciono. Marli Ancassuerd, mestre que me acompanha ensinando desde os tempos de colégio e hoje tenho o orgulho e a satisfação de continuar aprendendo ao tê-la como companheira no trabalho docente. Agradeço a disponibilidade, força e o incentivo carinhoso para minha formação acadêmica e para o término deste estudo. As/aos professoras/es do Colegiado de Pedagogia e do Colégio da Fundação Santo André. Maria Elena de Gouvêa, por me permitir aprender que a competência e compromisso não impedem que o equilíbrio esteja presente em avaliações e decisões. Eliana Marta, pelas conversas bem-humoradas – nem por isso menos sérias, e pelos convites para almoços, mesmo me esquecendo pelo caminho. Agradeço especialmente o apoio recebido das Profas. Marta Olivi e Ana Paula Mazza Cruz contornando as dificuldades e buscando soluções que me ajudassem quando foi inevitável me ausentar. Minha profunda gratidão a Doroti Baranui, cuja compreensão e acolhimento dos momentos delicados em minha vida contribuíram para que a travessia fosse mais amena. Agradeço a todos/as alunos e alunas pela compreensão que lhes foi exigida ao tomarem parte desse percurso tão especial nesse ano de 2009.

Ao Serviço de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, representado por Cláudio José de Souza Ávila, sempre muito prestativo e cujos

esforços foram imprescindíveis - matrículas, ofícios, certidões, etc – e especiais para me ajudar na finalização desta etapa.

Agradeço a Profa. Dra. Carmen S. Vidigal Moraes, coordenadora da equipe COC/Pedagogia da Faculdade de Educação/USP, que compreendeu percalços que surgiram na minha dedicação a esse trabalho. Aqui igualmente os agradecimentos a Luciana e Ana Paula, também educadoras-estagiárias. Além de aprender com suas reflexões instigantes e bem-humoradas, considero-me privilegiada por tê-las conhecido e contar com a solidariedade.

Tive o privilégio de ter encontrado amigos e amigas ao cumprir os “créditos obrigatórios” em disciplinas na Universidade de São Paulo que também merecem “créditos especiais”: dentre estes/as Cláudio Roberto da Silva, uma vez mais amigo generoso que cuidadosamente separava textos especiais que contribuíram com minhas problematizações. Cristiane Gonçalves e Janaína Leslão, pelas nossas conversas alegres e instigantes em meio aos intervalos e cafés.

Obrigada à equipe da ECOS/ Comunicação em Sexualidade. Especialmente Sandra Unbehaum, Lena Franco, Sylvia Cavasin, Vera Simonetti e Theo Araújo. Pela experiência de participação na equipe de elaboração de material didático-pedagógico e pelo carinho com que me trataram em nossos momentos de interlocução.

Rita Quadros, amiga especial de tanto tempo. Em nossos encontros - quase sempre inesperados - agradeço pelas conversas sempre instigantes sobre direitos, sexualidade, mulheres, jovens. Diálogos inteligentes, sorrisos e muitas inquietações. Juliana Pedreschi, sempre atenta me lembrando dos “prazos” e apostando na finalização desse percurso. Bina e Tuca, por compreenderem a amiga sempre ausente pelos “compromissos com a tese”. Fernanda Ribeiro e Dadá, por compartilharem com seu carinho e bom humor minhas idas à “pequena Londres”, sempre às voltas com escritas e término do trabalho - que parecia nunca terminar.

Agradecimento especial a Laura Cruz. Sem dúvida seu trabalho de revisão foi fundamental. Além disso, acolheu minhas necessidades frente ao “relógio do tempo” e intempéries da vida.

José Vicente, Edna, Lucas, Bruno, Raphael, Luiza, Ana Clara e Raphaela Cavaleiro. Parte da família que segue. A gratidão se revela quando penso que na continuidade de nossas vidas - muitas vezes distantes - a compreensão de nossas diferenças não impeçam a saudade.

Vida e tese são - e estão - inseparáveis. No momento final de escrita desses agradecimentos reconheço que a produção deste trabalho exigiu o ato contínuo de re-aprender. Para mim, também foi necessária a delicada e difícil aprendizagem da despedida diante da inevitabilidade partida de quem esteve perto em seu início e se despediu sem conhecer a letra desta gratidão. Agradeço à minha mãe, Maria Socorro Cavaleiro, por ter me acompanhado e vibrado quando entrei “no tão sonhado doutorado”. Desejo que em seu “encantamento” receba estas idéias - “muitas vezes complicadas” -, sorrindo e caminhando por um campo florido de tulipas.

Por fim, e não menos importante, agradeço à escola e todas as pessoas que vivem seu cotidiano e acolheram a pesquisa e a pesquisadora. Especialmente aqueles e aquelas com os/as quais pude estabelecer diálogos mais próximos e dentre estes/as às quatro jovens que participaram das entrevistas a quem dedico este trabalho em toda sua extensão. Para que elas – e outros/as jovens – possam viver a democracia vislumbrando a idéia que “o mundo dos afetos também deve ser democratizado”.

RESUMO

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar:** ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009. 217f Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Este estudo tem por objetivo compreender o papel das relações de gênero e da sexualidade na edificação concreta e simbólica do cotidiano da escola para indagar pelas complexas tramas de significados e normas culturalmente disponíveis na definição das identidades e nos modos como as feminilidades homossexuais são vividas, produzidas, mantidas e reproduzidas por garotas, entre 16 e 17 anos, que se consideram lésbicas, homossexuais ou bissexuais, em uma escola pública estadual de ensino médio na cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, de natureza qualitativa, que examinou os modos pelos quais as garotas elaboram suas experiências, como vivenciam as interações, a sociabilidade e constroem suas identidades no ambiente escolar. Na investigação empírica realizada na instituição escolar, diversos métodos foram utilizados para coleta de dados: observações, questionários, entrevistas individuais semi-estruturadas e grupos de discussão. Para entender a escola como espaço sócio-cultural na produção de identidades sexuais e de gênero, bem como a validação de determinadas formas de viver as masculinidades, feminilidades e a sexualidade, além dos conceitos de gênero e sexualidade, foram fundamentais as reflexões teóricas sobre os processos identitários e de socialização, experiência e estigma. Espaço e tempo foram considerados elos de um mesmo fluxo de formação, relação e aprendizagens. Os resultados obtidos evidenciaram que os usos do espaço e do tempo na escola definem estratégias de condutas e organizam socializações, determinam o aceitável e o impróprio. Nesse processo, foi possível notar tensões, táticas e astúcias que oportunizavam o questionamento da heteronormatividade na escola, mas a escola e as relações escolares nela presentes evidenciavam arranjos sutis para o exercício do controle, da vigilância e da garantia de um cotidiano “quase inteiramente heterossexual”. Esta discriminação das feminilidades homossexuais ocorre mediante uma coação peremptória visando ocultação, silenciamento e dissimulação das formas de viver a sexualidade não-heterossexual, bloqueando e impedindo vínculos de amor e afeto entre as garotas. Em seus processos de socialização da sexualidade a estigmatização ocorre de forma velada e ambígua interpelando-as para uma experiência discreta, separada, legitimando a transformação de diferenças em desigualdades.

Palavras-chave: educação; gênero; sexualidade; feminilidades homossexuais; socialização; estigma; transgressões; escola.

ABSTRACT

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Homosexual femininities on the scholar environment: concealing and discriminations lived by girls.** 2009. 217f. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This study aims to comprehend the role of gender and sexuality relations on the concrete and symbolical conception of the scholar quotidian, to inquire, by the complex treads of meanings and cultural available rules about the definition of identities and about the ways in which the homosexual femininities are lived, produced, kept and reproduced by girls in their 16s or 17s, who considerate themselves lesbians, homosexuals or bisexuals, in a public high school in the state of São Paulo. It is a research with an exploratory background, with a qualitative nature, which examined the ways that the girls elaborate their experiences, how they live the interactions, the sociability and build their identities on the scholar environment. On the empiric investigation accomplished on the scholar institution, a number of methods were used to gather the data: observations, questionnaires, individual and semi-structured interviews, and, also, discussion groups. To the understanding of school as a sociocultural space that produces sexual and gender identities, and to the understanding of the validation of some specific ways to experience the masculinities, femininities and the sexuality, besides the concepts of gender and sexuality, the theoretical reflections about the identificatory and socialization processes and about experience and stigma were mandatory. Space and time were considered links of a same flux of formation, relation and learning. The obtained results show that the usage of space and time in school defines strategies of procedures and organizes socializations, determines what is acceptable and what is not proper. In this process, it was possible to notice tensions, tactics and guiles which made possible the questioning of the heteronormativity in school, but the school and its relations clearly showed subtle arrangements to the controlling and surveillance of the questioning and to the guarantee of a quotidian which can be considered “almost heterosexual”. This discrimination of the homosexual femininities occurs through an assertive coercion, which tries to hide, mute and dissimulate the ways there is to live a non-heterosexual sexuality, blocking and stopping bonds of love and affection between the girls. In its processes of sexuality socialization, the stigmatization occurs in a hidden and ambiguous way, dragging them to a experience which becomes discreet, separated, legitimating the transformation of differences into inequalities.

Keywords: education; gender; sexuality; homosexual femininities; socialization; stigma; transgressions; school.

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	13
I. REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
1.1 GÊNERO E SEXUALIDADE: INTERSECÇÕES ENTRE CONCEITOS	26
1.2 DO TERRENO ESCORREGADIO QUE CERCA AS IDENTIDADES (HOMO) SEXUAIS	38
1.2.1 IDENTIDADES SEXUAIS: FICÇÕES NECESSÁRIAS	41
1.3 ESCOLA: ESPAÇO E TEMPO DE VIVÊNCIAS E INTERAÇÕES.....	50
1.4 CHEGANDO À QUESTÃO: A ORDEM DA INSINUAÇÃO DO MEDO E DA AUTOCENSURA	57
1.4.1 DELIMITANDO O PROBLEMA	61
II. ENCONTRANDO UM JEITO PARA PESQUISAR.....	66
2.1 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE QUE PERMEIAM O ESTUDO.....	68
2.1.1 O PAPEL DA PESQUISADORA COMO INTÉRPRETE	70
2.1.2 DO OBJETO: A RELAÇÃO ENTRE QUEM OLHA E QUEM É OLHADO (A)	71
2.2 POSTURA METODOLÓGICA E ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO	74
2.2.1 ESCOLHA DA ESCOLA	76
2.2.2 O COTIDIANO ESCOLAR: ABRIGO DAS TÁTICAS DO FAZER.....	78
2.3 DELINEANDO OS PROCEDIMENTOS REALIZADOS EM CAMPO	79
2.3.1 DINÂMICAS DA PESQUISA PARA COLETA DE DADOS	80
2.3.2 QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E EM GRUPOS: OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO	81
2.3.3 NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM AS GAROTAS.....	85
2.3.4 NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM FUNCIONÁRIAS E NOS GRUPOS DE DISCUSSÃO	86
2.3.5 CRITÉRIOS E ESCOLHAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	87
2.3.6 ÉTICA: REFLEXÕES E DECISÕES QUANTO AO TERMO DE CONSENTIMENTO “LIVRE E ESCLARECIDO”	88

2.4 CENÁRIO DA PESQUISA.....	93
2.4.1 DESAFIOS DA PROXIMIDADE	94
 III. SEXUALIZAÇÃO E GÊNERO: OS USOS DOS ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA.....	111
 3.1 “O MAIOR DESEJO DA BOCA É O BELJO”: NOS LIMITES (HETERO) SEXUAIS	115
3.2 “HORMÔNIOS A MIL”: UMA PEDAGOGIA (HETERO) SEXUAL	119
3.3 “A FLOR QUE EU DESEJO EU NÃO POSSO BELJAR”: ESTIGMA SENTIDO E PRESENTIDO.....	138
3.4 DA ORDEM SEXUAL DAS PALAVRAS: A INJÚRIA E SEUS EFEITOS NA ESCOLA.....	146
3.5 JOVENS HOMOSSEXUAIS NA ESCOLA: UMA TRAJETÓRIA DE SOFRIMENTOS?.....	160
3.6 SOCIALIZAÇÕES HOMOSSEXUAIS POSSÍVEIS NO ESPAÇO E NO TEMPO DA ESCOLA	169
 CHEGANDO ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	182
 ANEXOS	197

INTRODUÇÃO

Considero que a trajetória acadêmica e profissional foi o principal fator que nos fez enveredar por caminhos para buscar do melhor entendimento sobre o silêncio perseverante no ambiente escolar, acerca das sexualidades não-heterossexuais o qual corrobora e mantém uma rede complexa e contraditória, bem como institui um repertório daquilo que a instituição escolar escolhe não ensinar, reforçando, coletivamente, práticas heterossexistas e homofóbicas. A educação esteve presente sob diversas formas e de maneira ininterrupta em minha trajetória profissional e acadêmica. Conclui uma primeira graduação em Educação Física e posteriormente outra em Pedagogia. Durante dez anos fui professora das redes estadual e municipal, na disciplina Educação Física. Em meados dos anos de 1990, integrei equipe gestora da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, da Prefeitura do Município de Diadema, o que envolvia entre outros, a coordenação de um conjunto de profissionais do Departamento de Esporte e Lazer, para a discussão e a elaboração de propostas integração das áreas na perspectiva da implantação de políticas públicas para a construção da cidadania cultural.

O contato mais direto com a prática na condição de professora e/ gestora de programas de educação física, esporte e lazer – no âmbito de unidades ou de sistemas – facilitou a percepção de que questões desse cotidiano careciam de aprofundamento, especialmente aquelas relativas às políticas públicas, num momento em que tais discussões passavam a ter relações com garantias de direitos (década de 1990).

Em vários momentos participava de debates com profissionais da área da Educação Física, da Educação e especialmente com a comunidade nos diversos bairros, a quem se destinavam os programas elaborados. Ali eram freqüentes os dilemas para que meninas e mulheres tivessem o mesmo direito de acesso às práticas lúdico-esportivas nos equipamentos existentes na cidade. Nas competições esportivas rigidamente separadas por sexo, enfrentávamos os dilemas do sexismo, uma vez que se trata de aspecto estruturante desse universo, de forma que homens e mulheres, meninos e meninas desenvolvem habilidades motoras completamente diferenciadas ao longo da vida.

Inúmeras tentativas resultavam em insucessos, inclusive na elaboração de agenda pública para utilização de quadras destinadas à prática de esporte, onde o “sexo masculino” detinha (e mantinha) não apenas o direito de escolher os melhores equipamentos e horários e ainda definia o tempo de uso.

Do envolvimento nessas discussões derivou o interesse pelos estudos na área das práticas culturais de lazer, formalizadas pelo coletivo de mulheres que se autodenominou: “Mulheres em Movimento” na cidade de Diadema. Mulheres que procuravam – e ainda procuram – os cursos de ginástica ofertados pela administração municipal e disputavam arduamente sua expansão e a contínua melhoria dos serviços de que dispunham.

Nesse estudo, focalizaram-se as participantes daquele agrupamento e, a partir delas, foram registrados e analisados os conhecimentos que compartilhavam em interações no espaço citadino, para apreender os significados que experimentaram ao emergirem como coletivo, no cotidiano da cidade.

O estudo das identidades das mulheres também contribuiu para ampliar a rede na qual a identidade da pesquisadora se configura, alicerçando-a na vivência da pesquisa e ampliando os referenciais teórico-metodológicos num conjunto de leituras que ainda não estavam presentes em seu horizonte. Viver a condição de estudante/pesquisadora aliando às atividades profissionais de gestora de programas de educação física de governos municipais possibilitou um olhar ampliado nessa área, buscando encontrar alternativas para um novo desenho das políticas públicas no campo do lazer e do esporte que se apresentava na cidade e no Brasil, na defesa da prática esportiva como um direito de todos/as e não como um privilégio, concedido a alguns/as.

Entretanto, ao final do estudo citado, alguns pontos ficaram em aberto. Um deles se relaciona à categoria de gênero.

Desde o ano de 2001, trabalhamos no Centro Universitário Fundação Santo André, vinculado à docência no ensino universitário, ministrando a disciplina de Metodologia e Expressão “Corpo e Movimento”, no curso de Pedagogia. Durante as aulas do curso de Pedagogia, ao falar sobre o corpo, os diálogos do corpo em movimento, do “se movimentar” sejam na ginástica, no esporte, na dança, na sala de aula, nas artes cênicas, na quadra, fomos instigadas a discutir temáticas que englobam gênero e sexualidade.

Nessas discussões, muitas dúvidas surgiam. Para além das discussões sobre as “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas”, o que responder, por exemplo, às perguntas: Menino namora ou fica com menino? Garota namora ou fica com garota?

Se considerarmos que possibilidades de aprendizagem na escola devem se basear nas decisões mais democráticas e responsáveis frente à nossa própria vida e à vida de outras pessoas, podemos responder que alguns (as) sim, outros (as) não. As concepções de sexualidade dos/as futuros/as educadores/as também irão revelar a maneira como se posicionam enquanto homens e mulheres, o que, de certa forma, não deixa de representar modelos para aqueles/as que educam.

Muitas vezes, os discursos que jovens alunas (os) trazem indicam uma compreensão da sexualidade na aceção da natureza, algo imutável. É uma “questão da natureza”, que também se realiza por seus desígnios. O discurso “saudado” pelo conhecimento escolar é o que explica uma sexualidade natural, inerente ao ser humano. As idéias, representações e discursos mais freqüentes, quando expostos ao pensamento divergente – será que poderia ser de outro jeito? – não encontram outra saída, respaldando-se, “para certo alívio”, na compreensão de que “é assim mesmo desde sempre”. Nem mesmo quando observamos que, na escola, meninos ocupam espaços mais ampliados para experiências de brincadeiras e jogos, enquanto meninas são as que trazem, por exigência e não por destino biológico, o caderno “mais arrumado”; quando se solicita aos meninos para auxiliar nas tarefas que exigem força e para meninas deixa-se que enfeitem as paredes, pois “elas têm mais jeito”, são mais delicadas; quando se referenda que meninos jogam futebol, não choram e que meninas quando jogam, precisam chutar, mas se chutarem muito bem, jogam “até” melhor que os meninos: quando se percebe que o menino erra muito chute, pede-se que jogue feito “homem”, e que ao final do dia de aula, dizemos: - Os alunos que terminarem, podem sair! (alguma jovem, ou menina atenta, poderia aguardar até o dia seguinte por nova ordem).

Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) cite, em seu quinto artigo, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, o sistema educacional brasileiro expõe graves falhas, sobretudo as ordens que prescrevem na escola formas rígidas e legítimas de ser homem e ser mulher e os ensinamentos do silêncio, da dissimulação, humilhação pública, segregação e violência, para aqueles e aquelas que se

“desviam” da norma heterossexual, disseminando, sorrateiramente, uma cultura homofóbica.

Se não optarmos pela omissão, e conseqüentemente pela negligência, também é preciso dizer que no cotidiano vivido entre docentes e futuras(os) docentes a violência sob a forma do abuso verbal, visto como “piada” ou brincadeira de baixo potencial ofensivo, são práticas recorrentes nas estratégias de discriminação sexual, as quais contribuem para o silenciamento e a invisibilidade dessa forma de exclusão na escola.

Enfim, as discussões sobre a relação entre gênero e sexualidade na produção de práticas pedagógicas menos normativas passaram a fazer parte mais intensamente das nossas reflexões em diferentes espaços ou instâncias de socialização e produção de sociabilidades como o ambiente escolar.

No início do ano de 2005, na qualidade de aluna ouvinte, participei da disciplina “Identidade coletiva, Gênero e Educação”, oferecida pela Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna, no Curso de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Abriram-se novos rumos para minhas indagações e leituras quando aprofundamos os conceitos de identidade, sexualidade e gênero, para além das definições fixas e naturalizadas. Nesse mesmo ano, participei ainda de curso de extensão universitária, buscando nos situar frente às discussões teóricas sobre o conceito de gênero e suas implicações para a compreensão das políticas educacionais.

A partir do contato com esse campo de leituras, foi-se delineando, o desafio de problematizar o pressuposto universal cristalizado no ambiente escolar, o qual preconiza que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual. Nesse mesmo ano, em conversas informais realizadas com integrante da equipe técnica gestora de uma escola, chamou a nossa atenção o relato de uma situação de comemoração de namoro entre meninas.

O conhecimento sobre isso ainda era pouco, mas compreendia que não era uma história muito comum em escolas, cujo código moral repousa sobre a manutenção da norma heterossexual. Entendia que as jovens celebravam um desejo, algo que coloca a vida de uma forma solene e memorável. Ao final do primeiro semestre deste ano, me inscrevi no processo de seleção para o Programa de Pós-Graduação, em nível de doutoramento, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área temática da Sociologia da

Educação, e fui aprovada, para ingresso sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação, muitos temas surgiram indicando caminhos que ainda eram por mim percebidos de forma indistinta. Meu projeto de pesquisa anunciava que, no ambiente escolar, as transgressões das fronteiras generificadas resultam vigilância da heterossexualidade como sinônimo da moralidade dominante e uma procura constante e mesmo obsessiva pelos “modos corretos” de ser menino e menina. Sugeriu a importância de perceber o jogo de forças permanente no ambiente escolar, tensionando experiências identitárias que carregam o gênero e a sexualidade e balizam as relações em um complexo de incentivos e constrangimentos socialmente construídos, sem, contudo, aprofundar os conceitos.

Para delinear e aprofundar o tema deste trabalho, algumas interlocuções foram especiais. Dentre estas destaco, além do curso citado, como ouvinte, as leituras, estudos e debates realizados como aluna regular do curso de Doutorado – “Sexualidade e Gênero em diferentes contextos psicossociais”, em curso ministrado pela Profa. Dra. Vera S. F. Paiva e “Pesquisa Psicossocial da Desigualdade: ética, método e técnicas”, pelas Professoras Dr. (as) Vera S. F. Paiva e Belinda P. H. Mandelbaum, no Instituto de Psicologia /USP, além daquelas feitas no grupo de leituras e orientação, organizado pela Profa. Dra. Cláudia Vianna, com reuniões quinzenais, das quais comecei a participar.

Passamos integrar a equipe que realizou a pesquisa “Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não-governamentais”, desenvolvida pelas Professoras Dras. Flávia Inês Schilling (coordenadora), Cláudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Maria de Fátima Salum Moreira, o que possibilitou um contato com pesquisadoras mais experientes e contribuiu de forma sistemática e intensiva com nossa formação, possibilitando o acesso a dados importantes em sintonia com nossa pesquisa, e um aprofundamento do conhecimento na área, desencadeado em nossas discussões coletivas.

Estudos revelam que, na escola, o gênero, ao invés de compreendido enquanto condição social pela qual somos identificados/as como homem ou mulher, reveste-se de

penalizantes insistências de que formas de masculinidades e feminilidades devem ser estabelecidas como rigorosamente opostas e as identidades – a sexualidade e as experiências sexuais que também as conformam, dentre estas a sexualidade não-heterossexual –, parecem, “a priori”, um assunto privado e de pouca importância, que compõe a intimidade e está distante das políticas públicas.

Em levantamentos realizados não há referências a estudos acadêmicos, sobre garotas que revelam seu desejo ou sua atração por outras garotas, no ambiente escolar, em que pese estas serem citadas dentre as situações. Porém, algumas pesquisas que foram realizadas tendo como base a instituição escolar apresentam em suas análises que aquelas que expressam publicamente seu desejo pelo mesmo sexo vivem no espaço escolar sob *a insinuação do medo e da autocensura* que resvalam para violências distintas. Associam-se também às garotas, *ocultação* e *menor visibilidade* decorrentes de maior censura social e, conseqüentemente, maiores vulnerabilidades (ABRAMOVAY et al, 2004, grifos meus).

Afinal, qual (is) estratégia (s) utilizada (s) para os efeitos normatizadores - o lugar de poder - determinam visibilidade-invisibilidade/ocultação na manifestação das relações erótico-afetivas entre as garotas na escola? Há tensionamento (s) em suas interações, experiências, vivências e sociabilidades? Qual (is)? Há *modos de proceder* que as jovens inventam para si? Qual (is)?

Assim, foi se delineando a preocupação em compreender o papel das relações de gênero e da sexualidade na edificação do sistema concreto e simbólico no cotidiano da escola e indagar pelas complexas tramas de significados e normas culturalmente disponíveis e os efeitos dessas práticas na definição das identidades e nos modos que as feminilidades homossexuais são vividas, produzidas, mantidas e reproduzidas no espaço escolar.

Portanto, esta investigação teve por objetivo a produção de conhecimento sobre a vivência dessas jovens – entre 16 e 17 anos –, oriundas de camadas populares, as quais freqüentam uma escola pública de ensino médio, em diferentes períodos. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, de natureza qualitativa, que examinou os modos pelos quais as garotas elaboram suas experiências, como vivenciam as interações, a sociabilidade e como constroem suas identidades no ambiente escolar.

Para tanto, no primeiro capítulo, são apresentados os referenciais teóricos, iniciando pela intersecção entre os conceitos de gênero e sexualidade. Ao compreendê-los plasmados por circunstâncias históricas e sociais, a perspectiva para as análises fundamentou-se na compreensão ancorada nos estudos de Joan Scott; Linda Nicholson; Anne Fausto-Sterling e Maria Luiza Heilborn, destacando que o gênero e a sexualidade englobam formas de conduta aprendidas e ambos são diferenciados pela cultura; possibilitando ir além dos discursos naturalistas que apostam insistentemente na oposição linear masculino/feminino; permitindo valorizar a dimensão de relatividade entre o indicador anatômico e a elaboração cultural.

Caracterizada a partir dos estudos de Michel Bozon, James Gagnon e William Simon, Maria Luiza Heilborn, Vera Paiva, a idéia que a sexualidade pode ser vista e percebida a partir de inúmeras esferas ou campos da vida cotidiana, também afastou-nos das teorias sobre as condutas sexuais cujas raízes estão pautadas em conjecturas puramente biológicas o que foi fundamental para a discussão acerca dos sistemas sociais e culturais que modelam a experiência sexual e as formas através das quais interpretamos e compreendemos essa experiência.

A partir de uma reflexão interdisciplinar, apresentamos a maneira como vemos a questão da identidade homossexual e qual a sua validade para o debate acerca das vivências das garotas. Considerando o terreno escorregadio que cerca as identidades (homo)sexuais, os postulados de Alberto Melucci, Cláudia Vianna e Manuel Castells acerca dos processos identitários, conjugados às proposições de Jeffrey Weeks, Deborah Britzman e Didier Eribon, embasaram-se as ponderações sobre identidade *homossexual* como uma categoria que emerge dentro dos domínios da sexualidade, num jogo de inclusões-exclusões, diferenciando-se primeiramente em relação a uma norma heterossexual.

Tomadas como ficções necessárias discutiram-se os processos permanentes de construção das identidades elaboradas na linguagem e na experiência, buscando compreendê-los em tantos termos quanto possíveis. Visto que o desejo, seja este homo ou heterossexual, é polivalente, considerou-se falar em *homossexualidades*, isto é, em várias identidades homossexuais.

Para entendermos *a escola como espaço sócio-cultural* na produção de identidades sexuais e de gênero, bem como a validação de determinadas formas de viver um sentido “correto” as masculinidades, feminilidades e a sexualidade, implicou compreender que em seu interior há uma dinâmica singularidade/pluralidade de sujeitos os quais, em suas interações cotidianas, dão sentidos às suas experiências, constituindo diferentes formas para enfrentar e viver as transformações pelas quais estão passando.

Portanto, ainda nesta primeira parte do estudo, os postulados de Georg Simmel, George Mead, François Dubet, Juarez Dayrell, foram fundamentais para refletir sobre os processos de socialização, sociabilidade e experiência escolar.

Ao discutir a minuciosa rede de investimentos – simbólicos, mas também materiais e concretos – a construção de identidades de gênero e sua complexa e intrincada relação com a sexualidade estão por trás da ação normativa e normatizante da instituição educativa, recorrendo-se aos aportes de Debbie Epstein e Richard Johnson, Deborah Britzman e Guacira Louro. Igualmente entendeu-se, nesse estudo, que o que fazem aqueles e aquelas que vivem o cotidiano da escola é importante e significativo, mas também o é a forma como justificam, explicam e procuram sentido naquilo que fazem.

Assim, para buscar formas para analisar, compreender e explicar experiências e vivências de garotas, tendo como foco as inter-relações entre gênero, sexualidade, processos de socialização e sociabilidades na escola, considerou-se necessário percebê-las, descrevê-las, compreendê-las e analisá-las no interior de um conjunto de relações sociais que, de acordo com Clifford Geertz, são, ao mesmo tempo, materiais e simbólicas.

Com relação aos referenciais teórico-metodológicos dessa investigação, puderam-se realizar aproximações sucessivas, norteadas pela imersão na trama social do cotidiano da escola, estudada por meio de instrumentos da pesquisa qualitativa.

Michel Bozon (1995), afirma que a especificidade do trabalho em campo, na área da sexualidade, é a tarefa de observar o inobservável. Tal fato também indicou a priorização do uso de uma abordagem, na qual se depende da descrição que as pessoas fazem dela. Portanto, no segundo capítulo, explicita-se essa tarefa que consistiu em *encontrar um jeito para pesquisar* e exigiu alguns cuidados, uma vez que os formatos metodológicos mais precisos e procedimentos mais adequados se deram no processo e não *a priori*.

Buscando as “práticas microbianas, singulares e plurais” (CERTEAU, 1984), a opção pela realização de uma adaptação da etnografia à educação, de acordo com Marli André é um estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. O trabalho de campo também consistiu em ouvir e observar diversas posições de sujeitos no ambiente escolar, utilizando-se diversos métodos para coleta de dados: observações, questionários, entrevistas individuais semi-estruturadas e grupos de discussão.

No terceiro capítulo, apresentamos uma leitura crítica dos dados coletados e das interpretações realizadas durante o processo de observação. Para apreender suas vivências e experiências, conferiu-se atenção especial ao que Michel de Certeau (1994) caracteriza como “lugar praticado”, numa acepção do espaço como uma construção social que revela os sentidos para os ordenamentos sociais cotidianamente reinventados sob variadas formas pelas pessoas que nele vivem. Ou seja, cada escola é um lugar próprio que se configura a partir da prática de seus usuários.

Ainda no que diz respeito à instituição escolar, espaço e tempo foram considerados elos de um mesmo fluxo de formação, relação e aprendizagens que em seus usos definem estratégias para condutas e organizam socializações; determinam o aceitável e o impróprio; permitem e negam determinadas vivências na escola. Também nesse capítulo, caracteriza-se a escola e suas peculiaridades, no esforço de tecer um panorama, para destacar o cenário em que os sujeitos do estudo se encontram, procedendo-se, a seguir, às análises.

Nas análises, desvelaram-se conjuntos heterogêneos de práticas e procedimentos e seus efeitos. Porém, os arranjos sutis presentes na escola, para exercer controle e vigilância, garantem um cotidiano “quase inteiramente heterossexual”, uma vez que não são unívocos ou imunes às tensões. Além disso, concorriam táticas e astúcias que oportunizavam questioná-los ou desafiá-los.

Ainda que não eliminassem tais dispositivos, em alguns momentos anunciavam fracassos dessa “economia calculada” que celebra alianças. Deste modo, coube conhecer tanto a força e os modos de agir dos dispositivos quanto as transgressões que representavam sua oposição ou subversão nos espaços-tempos dessa escola.

Para compreender o jogo que se sustenta por um corpo de saberes destinados a perpetuar a heterossexualidade compulsória que forma a experiência cotidiana na escola,

recorreu-se às contribuições de Michel Foucault, fundando as resistências ou ao menos as “manobras” entre forças desiguais, guiadas “maneiras de fazer”, “destreza”, “ardis cotidianos” no dia-a-dia escolar, às idéias de Michel de Certeau.

Os estudos de Daniel Borrillo, Didier Eribon, Richard Parker, Peter Aggleton e Mario Pecheny permitiram problematizar **o estigma, a estigmatização e a discriminação** da sexualidade não-heterossexual no contexto específico de cultura e do poder de que se reveste a escola.

Assim, compreende-se, neste estudo, que o estigma e a discriminação são processos de desvalorização e nunca surgem em um vácuo social. Têm sempre uma história que influencia sobre quando aparecem e sobre a forma que assumem. Mais do que isso, produzem iniquidades sociais.

Desta forma, nas discussões encadeadas nesta parte, afirma-se inicialmente que os beijos são gestos significativos – aproximam e/ou distanciam os corpos – nas experiências afetivas dos processos de socialização no aprendizado da sexualidade. “*O maior desejo da boca é o beijo: nos limites (hetero) sexuais*”, confirma uma identidade pública – heterossexual – para ser reconhecida na escola.

A seguir, “*Hormônios a mil: uma pedagogia (hetero) sexual*” desvela os processos de socialização presentes na escola, os quais funcionam como um dispositivo portador de implícitas narrativas muito particulares sobre o conhecimento considerado como legítimo, introduzindo formas de controle da sexualidade na escola. O enunciado dos hormônios, em conjunto com outros discursos e práticas, vetava determinadas possibilidades distribuindo ordens e comandos nos ritmos de uma naturalização das relações afetivo-sexuais. Contudo, também se organiza num conjunto heterogêneo de concepções biologicistas e essencialistas que anunciavam e proclamavam a presença constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais.

Nas discussões sobre o beijo entre as garotas, infere-se que esse ato, além de ser considerado “um exagero”, também agregava a conotação de escândalo.

Em “*A flor que eu desejo eu não posso beijar*”, afirma-se a idéia que há um processo de estigmatização o qual desqualifica as experiências e vivências afetivas das garotas não-heterossexuais; sustenta-se por ameaças e legitima a transformação de

diferenças em desigualdades. A socialização daquelas que manifestam atração pelo mesmo sexo inclui a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmas seus sentimentos e negar seus desejos. Exige-se delas discrição na expressão dos afetos, além de serem discretos também os lugares aos quais são chamadas para “conversar” sobre suas “transgressões”.

Na análise *“Da ordem sexual das palavras: a injúria e seus efeitos na escola”* discute-se que ao editar, garantir e reforçar a norma heterossexual, a injúria bloqueia a aquisição pública de outra linguagem às garotas, fazendo-as permanecer encapsuladas naquilo que é estigmatizado. O medo da injúria impede que tenham acesso às informações sobre si mesmas, à consciência de si mesmas, ou seja, impede de *dizerem-se*, numa alusão à expressão de Didier Eribon (2008).

A potência da expressão “choque da injúria” remete a algo que é, sem dúvida, indelével na vida das jovens não-heterossexuais na escola. Um dos efeitos mais eficazes da injúria é que esta opera qual um ato de censura, um interdito que se endereça a todos.

Em geral, as práticas e condutas não-heterossexuais são objeto de muitas dúvidas não apenas na escola. Porém, dentre os “comportamentos” que as pessoas tentam explicar nesse ambiente, a homossexualidade parece ser o preferido. Os relatos sobre a trajetória de sofrimento das garotas homossexuais na escola permitiram revelar como a impossibilidade cultural de enfrentar a socialização heterossexista alimenta sorrateiramente a homofobia e, sendo assim, essas garotas são tratadas como fonte de problemas e perigos, como vítimas ou ameaças.

Portanto, se há sofrimento, não se trata de algo predestinado, como se fizesse parte de sua natureza ou como se fosse uma escolha individual entre agonia ou êxtase diante da vida. Vistos como estratégias, o policiamento de gênero e a hereronormatividade têm lugar próprio e, sem muito esforço, estão em todos os lugares, afirmando, incessantemente, que nem todos os desejos têm o mesmo valor, pois as regulamentações sociais a que essas garotas são submetidas estabelecem restrições e invariavelmente afirmam quem elas podem e quem devem aceitar como pares, na experiência da sexualidade.

Mas sempre há pontos de fuga. Em *“Socializações homossexuais possíveis no espaço e no tempo da escola”* discute-se os *modos de fazer*, as *astúcias* presentes no cotidiano da/na escola. Práticas cotidianas das jovens com seus variados *modos de proceder*

que, organizando micro-subversões, alteram o compasso esperado. A ordem da dissimulação peremptória que lhes é impingida faz com que os espaços joguem papel importante na socialização dessas jovens, exigindo-lhes cálculos dos riscos e possibilidades para conseguir um lugar para vivenciar as expressões de afeto.

Se as regras estão postas, sobre elas pode-se agir subvertendo os “lances”, buscando espaços para aquilo que não está previsto, golpeando lance a lance, astuciosamente, as regras. Os atos de resistência que as garotas não-heterossexuais concretizavam na prática cotidiana de suas vivências na escola, burlando é: *fazer isso no banheiro*.

Entretanto, suas táticas não impedem a estigmatização e discriminação, pois lhes são negados direitos e proteção igual. Individualmente, elas encontram no banheiro o *lugar da experiência*, uma experiência discreta, separada no espaço reservado à sexualidade menosprezada (FRASER, 2001). Igualmente discretos são os gestos que podem e devem ter; ouvem todo o tempo: sejam discretas entre si.

Por fim, cabe afirmar que no campo do debate dos estudos de gênero, no qual nos movimentamos, a linguagem é reprodutora dos binarismos de gênero, portanto, é um elemento estruturante da manutenção do sexismo e do androcentrismo na sociedade ocidental. Não há dúvida que neste aspecto ainda temos muito para aprender e romper. Em adição a essa visão, feministas pós-estruturalistas, também afirmam que a linguagem é permeada por significados que confirmam e ajudam a manter a dominação masculina, motivo pelo qual defendem o uso da linguagem de gênero.

Concordando com tais premissas, tratou-se de buscar neste estudo sistemas de expressão recorrendo aos artigos “o” ou “a” no final das palavras e, igualmente, utilizando ao máximo termos neutros, em relação ao gênero, tais como pessoas, estudantes, etc.

I. REFERENCIAL TEÓRICO

No âmbito da educação brasileira, os conceitos e significados das relações de gênero vêm sendo discutidos por pesquisadoras e pesquisadores desde a década dos anos de 1980, período de abertura democrática do país, com mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira, marcadas entre outros, pelas reivindicações dos direitos sociais e individuais. O marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para presidência da República, foi a elaboração da Constituição Federal de 1988, que ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3, inciso IV).

Entretanto, o levantamento e as análises das leis, decretos e planos, produzidos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1980 e 1990 realizados por Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, 2006), permitem dizer que, no Brasil, a inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é recente e menos institucionalizada que em outros campos, como, por exemplo, nas áreas da saúde e do trabalho. Ainda assim, a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores.

Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode permanecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004).

A pesquisa “Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não-governamentais”¹ resultou num banco de dados - Ariadne - sistematizando 1213 resumos de trabalhos acadêmicos sobre gênero e sexualidade na

¹ Essa pesquisa contou com financiamento do Edital 452005, SPMulheres/Edital/MCT/ CNPq/Pr-SMT 45/2005 – Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos e com as seguintes pesquisadoras responsáveis: Flávia Inês Schilling; Cláudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Fátima Salum Moreira.

interface com a educação formal no período entre 1990 e 2006, e mostra um crescimento do número de trabalhos dedicados às temáticas “mulheres”, “feminização”, “sexualidade” ou “gênero” especialmente a partir do ano 2000, com base em enfoques diversificados e distintos. No conjunto dos estudos, destacam-se diálogos com teóricos do pensamento contemporâneo, objetivando desestabilizar os vestígios de uma base “natural” ou de essencialismo para as explicações sobre gênero e sexualidade.

Outras análises permitem afirmar que há inúmeros desafios a serem enfrentados pela produção acadêmica brasileira nesse campo, ao mesmo tempo em que atestam a inegável proximidade entre os estudos de jovens, educação, gênero e as temáticas relativas à sexualidade. Nesse sentido, cabe destacar o grande crescimento do número de pesquisas sobre as temáticas da sexualidade e das relações de gênero entre sujeitos jovens, desde o período de 1980 a 1998 (SPOSITO, 2002). De acordo com Marília Pinto de Carvalho et al (2009) em levantamento considerando o período 1999-2006 e abrangendo três áreas científicas, a saber: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, embora esse aumento deva ser relativizado proporcionalmente, uma vez que aquele estudo levou em conta apenas as investigações realizadas na área de Educação, é possível afirmar que, se já então se observava a emergência do interesse nas questões ligadas à sexualidade e às relações de gênero entre os jovens, essas temáticas fortaleceram-se nessa área desde o final da década de 1990.

Idéias e concepções emergem a partir de reflexões e indagações e acendem fecundos debates, sustentando encontros e desencontros, potencializando rupturas e mudanças de paradigmas em todas às esferas de compreensão do ser humano.

1.1 Gênero e sexualidade: intersecções entre conceitos

*Conceito: do latim conceptus. Ação de conter, pensamento
A representação mental de um objeto abstrato ou concreto,
instrumento fundamental do pensamento em sua tarefa
de identificar, descrever e classificar a realidade.
(Dicionário de Filosofia)*

Corpo e sexo nos remetem diretamente aos conceitos de mulher e homem. Basta pensar o sexo de homens e mulheres, separados, para nos perguntar: Quem somos? Mulheres são “naturalmente” mais retraídas e afetivas; os homens são, em decorrência da natureza, mais agressivos e dominadores? É possível justificar as desigualdades políticas, sociais entre os homens e as mulheres usando como critério a diferença física? Na escola, ter pênis ou vagina, responde pelo desempenho superior de meninos em relação às meninas em provas de matemática? Ou se é mulher e feminina, ou se é homem e masculino?

Em nossa sociedade, as diferenças entre homens e mulheres são comumente remetidas ao sexo, às características físicas, tidas como naturais e imutáveis e concebidas a partir de concepções apoiadas na biologia. Esse modo de compreensão da realidade é reforçado tanto pelas explicações encontradas nas ciências biológicas e na medicina como pela família e pela escola.

Porém, ao respondermos a tais indagações, evocamos mais do que a biologia, pois são construções culturais que determinam posições na estrutura de poder ordenando relações. Portanto, chegar a essa aceção significou percorrer um longo caminho de formulação na linha do tempo, engendrando e produzindo diferentes abordagens consubstanciadas na distinção entre sexo e gênero.

De acordo com Joan Scott (1994, 1995, 1998a) e Linda Nicholson (2000), gênero é uma categoria de análise histórica, um referencial teórico que permite a compreensão do universo das relações sociais e, particularmente, das relações entre **mulheres e homens**, **entre homens e entre mulheres**, na medida em que a oposição biológica cede lugar à trama das relações de poder que dela decorre, carregando a carga cultural e histórica e suas transformações no tempo e no espaço. Ao enfatizarem os discursos, por acreditarem que eles organizam as práticas sociais – sustentadas no pensamento de Michel Foucault e Jacques Derrida –, os autores destacam que práticas discursivas - ou linguagem - constituem realidades e causam como o poder, inúmeros saberes. Entende-se assim, que linguagem é significado, ou seja, remete à ordem simbólica, no campo dos significados culturais. Não se abandona a atenção às estruturas e instituições, mas se busca entender o que elas significam para poder então entender como elas funcionam.

Para Scott (1994) o gênero é constituído por relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, essas relações, por sua vez, constituem-se no interior de relações de poder. Assim, o gênero significa “o saber a respeito das diferenças sexuais” e este saber é pensado no sentido proposto por Michel Foucault, ou seja, sempre relativo. Seus usos e significados “ nascem de uma disputa política e são meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas (SCOTT, 1994: 12). Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual, porém ele não reflete ou implementa diferenças fixas e naturais entre homens e mulheres, uma vez que se trata de “ um saber que estabelece significados para as diferenças corporais ” (SCOTT, 1994: 13).

Ainda assim, ao propor o gênero como categoria de análise, Scott o concebe como referência explicativa da diferença sexual que não se refere apenas a discursos e idéias, mas também “às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, assim como os rituais e tudo o que constitui as relações sociais” (SCOTT, 1998a:115). Destaca-se igualmente um cuidado com o aspecto relacional da construção de gênero no plano social. Esse aspecto relacional do conceito é ponto comum entre as diferentes – e por vezes divergentes – correntes do pensamento pós-estruturalista. A definição do conceito de gênero está marcada por uma pluralidade de sentidos, muitas vezes divergentes e sempre instáveis (HARDING, 1993).

Para Cláudia Vianna (1998:325), trata-se de difícil consenso, ao afirmar que “gênero é, portanto, um conceito controvertido, complicado, um pântano”. Porém, esta categoria foi se impondo no cenário dos estudos em decorrência da produção de pesquisadoras feministas que se apropriaram desta terminologia para aprofundar a compreensão deste conceito nas análises históricas e sociológicas (TILLY, 1994:29-62.).

Nicholson (2000), retomando as proposições de Scott, quando afirma que gênero é uma categoria social que se impõe sobre um corpo sexuado, traça um aprofundamento da análise do desenvolvimento histórico do conceito de gênero destacando que em meados da década de 1960, era intensa a preocupação em colocar em campos opostos os conceitos de gênero e sexo. Assim, referindo-se às diferenças físicas entre homens e mulheres, as abordagens feministas colocavam em xeque a idéia do sexo como um atributo natural, biologicamente herdado. De acordo com Nicholson, ao opor a distinção entre sexo e gênero, tais abordagens deram origem a várias linhas de análise da relação homem/mulher.

Dentre essas, a teoria que sustenta que a sociedade cria estruturas patriarcais cuja centralidade – o poder nas mãos dos homens – é o que regula as relações sociais. Nessa perspectiva, a divisão do trabalho e o estabelecimento de funções femininas e masculinas na sociedade encontravam suas justificativas nas diferenças físicas entre homens e mulheres.

Vale ressaltar, aqui, a idéia ainda presente em nossa sociedade associando a vida social masculina à política, ao trabalho, aos espaços públicos, em contraposição à vida das mulheres restrita ao interior do lar. Ao feminino, como decorrência “natural”, posto como uma “essência”, reserva-se o âmbito privado. Outro exemplo é a crença divulgada inclusive em *best seller* afirmando que homens e mulheres se comunicam, pensam, sentem, percebem, reagem, respondem, amam, precisam e apreciam diferentemente. Divulgado nos anos de 1990, sob o título “Homens são de Marte, Mulheres são de Vênus: um guia prático para melhorar a comunicação e conseguir o que você quer nos seus relacionamentos”, justifica diferenças tomando como base “características inerentes a cada sexo” e afirma, entre outros, que “eles quase parecem ser de planetas diferentes, falando línguas diferentes e necessitando de diferentes nutrientes” (GRAY,1996:08). Afinal, “ele se sente melhor resolvendo problemas, enquanto ela se sente melhor conversando sobre problemas”(GRAY,1996:23).

Ao longo das construções teóricas feministas, ainda de acordo com Nicholson (2000), o pressuposto do determinismo biológico perde terreno na explicação da origem e da causa da dominação feminina. Simultaneamente ao enfraquecimento das concepções estritamente biológicas dos comportamentos e papéis femininos e masculinos, as feministas invocam as diferenças biológicas e sexuais, nas quais tais comportamentos eram invocados: “como a base sobre a qual os significados culturais são constituídos ”(NICHOLSON, 2000:11).

Diferenciando-se do determinismo, percebem-se possibilidades de diálogos entre a biologia e o comportamento psicológico e social, tendo em vista pequenas aberturas para algumas mudanças de comportamentos, apesar da natureza biológica. Assim, o gênero surge como elemento que se opõe à concepção de que fatores biológicos eram fundantes

das diferenças entre homens e mulheres, e o conceito de gênero aparece como complementar à idéia de sexo.

Ainda que valorizasse os aspectos sociais e culturais, ao postular que sobre o corpo – biológico – existiria todo um processo de socialização que promoveria o desenvolvimento da personalidade e do comportamento, Nicholson afirma que “o sexo ainda mantinha um papel importante: o de provedor do lugar onde o ‘gênero’ seria supostamente construído” (NICHOLSON, 2000:11). Essa perspectiva permitia pensar em algumas frestas para mudanças de comportamento, apesar da natureza biológica. O conceito de sexo, entretanto, mantém um papel importante, pois radicado no corpo, estaria ali o lugar onde a identidade sexual seria supostamente construída.

Sob essa ótica, a construção da identidade sexual assenta-se na confluência entre o corpo biológico, a personalidade e o comportamento. Nicholson (2000:13) nomeou este tipo de formulação do conceito de gênero como “fundacionalismo biológico” que aceitava certo determinismo entre a biologia e as constantes sociais e ao mesmo tempo “permitia que se vislumbasse a entrada de algum elemento social na construção do caráter”.

Percebe-se uma noção de gênero subjacente deste postulado, expressando a importância que a socialização assume no tratamento das diferenças entre homens e mulheres, ao permitir o acesso do social ao mundo biológico. Ainda assim, essa noção acaba sendo limitada, pois acredita que os aspectos comuns aos homens e mulheres proviriam da biologia, e, portanto, o gênero estaria socialmente estabelecido na conformação dos corpos. Podemos afirmar ainda com Nicholson que o corpo é um elemento potencialmente importante nas diferenciações entre masculinos e femininos, mas essas diferenças são realizadas de acordo com o pensamento e a cultura de cada sociedade. Assumindo uma perspectiva construcionista, a autora sustenta que “não há aspectos comuns emanados da biologia” (NICHOLSON, 2000:11) e os tipos de diferenças no sentido e na importância atribuídos ao corpo de fato existem e, por sua vez, afetam o sentido da distinção masculino/feminino, mas a consequência é “que nunca teremos um único conjunto de critérios constitutivos da ‘identidade sexual’” (NICHOLSON, 2000:15).

A bióloga feminista Anne Fausto-Sterling (2002) ao problematizar a concepção de que raízes das desigualdades estariam fincadas na biologia, corrobora com o pensamento de

Nicholson quando pondera que algumas das feministas dos anos de 1970 deixaram de lado o território físico do sexo – dado pela anatomia e a fisiologia do corpo – mas, ao pleitearem que o gênero seria relativo às forças sociais, psicológicas e culturais que conformam o comportamento, continuaram aceitando que, essencialmente, algumas diferenças de desempenho eram naturalmente decorrentes das diferenças de sexo, ou seja, mantém-se a idéia de que a noção de sexo é puramente física e “as mulheres seriam naturalmente diferentes e esta diferença constitui a base tanto da desigualdade quanto da superioridade social” (FAUSTO-STERLING, 2002: 13).

Preservando importantes conquistas que esse movimento revelou, especialmente no que se refere ao combate com profundidade do sexismo da sociedade, Linda Nicholson (2000) reconhece e valoriza os estudos realizados pelo feminismo a partir dos anos de 1960, entretanto, propõe outro objetivo para que se possam entender as relações de gênero, considerando sua historicidade em contextos mais específicos e evitando-se generalizações. A autora reitera que não existe um corpo que possua uma essência universal, sem estar contextualizado histórica e culturalmente, e considera fundamental a elaboração de uma complexa rede de características e significados para os conceitos relacionados ao tema:

Sugiro pensarmos o sentido de mulher como incapaz de ilustrar o mapa de semelhanças e diferenças que se cruzam. Nesse mapa o corpo não desaparece; ele se torna uma variável historicamente específica cujo sentido e importância são reconhecidos como potencialmente diferentes em contextos históricos variáveis (NICHOLSON, 2000:36).

Nas afiliações ao pós-estruturalismo, o qual tem papel central nos discursos, entendendo que eles organizam as práticas sociais e, portanto, nas relações de gênero, Nicholson (2000:35) traz grandes contribuições na busca de novo olhar sobre o conceito de gênero, sugerindo, para além do olhar binário, quando se diz que mulher é “ou isso ou aquilo”:

que pensemos no sentido de mulher do mesmo jeito que Wittgenstein sugeriu pensarmos o sentido de ‘jogo’, como uma palavra cujo sentido não é encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características

Fausto-Sterling (2000:17) incursiona pelas ciências sociais, história, antropologia, filosofia, ciências biológicas, para escudar sua crítica **veemente** aos discursos científicos e à própria natureza dos procedimentos científicos que pretendem classificar alguém como homem ou mulher:

simplesmente, [porque] o sexo de um corpo é um assunto demasiado complexo. Não há branco ou negro, mas graus de diferença (...). O conhecimento científico pode embasar esta decisão, mas somente nossa concepção de gênero, e não a ciência pode definir nosso sexo. E mais, nossa concepção de gênero afeta o conhecimento sobre o sexo produzido pelos cientistas desde a primeira instância.

Também se aproxima dessa perspectiva Joan Scott (1994, 1995, 1998a) ao afirmar o embasamento histórico e antropológico da definição do conceito de gênero como “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” que ajuda a revelar como se processam suas construções no âmbito da cultura. Podemos complementar com a perspectiva de que é o social que engloba tudo, na medida em que o anatômico só existe enquanto percepção socialmente modelada. Assim, é o conhecimento que possibilita revelar as significações atribuídas às diferenças corpóreas.

Pelas lentes do gênero, é possível historicizar, isto é, considerar o contexto de produção e as modificações em cada momento histórico. 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 a homens e mulheres refletem nas *masculinidades* e nas *feminilidades* e realizam, na prática – concretamente na vida social – os mecanismos de poder vigentes numa dada sociedade. Podendo-se, assim, compreender que as construções culturais, que definem parâmetros para os homens, influem sobre o comportamento e as identidades das mulheres e vice-versa. Nestas construções estão configuradas as *masculinidades* e as *feminilidades* que abrangem todas e cada uma das esferas da vida do ser humano.

Há uma vasta tradição dos estudos de gênero que remonta à antropologia e às ciências sociais na Europa e nos Estados Unidos e hoje existem diferentes correntes teóricas responsáveis pela introdução da perspectiva de gênero em várias áreas da produção de conhecimento (HEILBORN; SORJ, 1999). Conforme se afirmou, estudos críticos dessa

idéia chamam a atenção, como é o caso de Joan Scott, Linda Nicholson e Anne Fausto Sterling, para a insistente presença, em nossa sociedade, de um discurso binário que determina a fêmea e o macho como categorias fixas. Ao se operar com o conceito de gênero pode-se compreender que homens e mulheres são produtos da realidade social e o que se designa por masculino e feminino varia enormemente.

O que significa fazer a afirmação sobre essa construção social? Sobretudo, que há modos ditos “legítimos” de ser homem e mulher e há “hierarquias” entre essas modalidades. Fundamental insistir que são conceitos e categorias que, em uma determinada cultura, ditam leis sobre o humano, sobre *feminilidades* e *masculinidades*.

Se o conceito de gênero, tal como se põe aqui, desafia algumas das estruturas milenares sobre as quais as sociedades foram historicamente construídas, cabe indagar: como esse processo de produção das relações de gênero se articula com a construção das sexualidades?

A Organização Mundial da Saúde, desde 2002, destaca a referência da sexualidade ao processo de construção das relações sociais, experimentada por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, condutas e práticas. Essa abrangência também ganhou sentido no bojo dos movimentos feministas dos séculos XIX e XX, já destacados, que colocaram sob avaliação o determinismo biológico que utilizava a idéia de sexo associada exclusivamente à reprodução. Contribuiu para tal processo o debate internacional provocado pela epidemia da AIDS. Nesse contexto, a polêmica sobre a relação entre biologia e cultura tem por base a defesa ou a condenação do caráter dual da espécie humana – representado pela fêmea e pelo macho – e da dualização generalizada das funções sociais.

Reitera-se a idéia de que tanto o sexo quanto a sexualidade e o gênero devem ser compreendidos como construções e relações sociais, variáveis de uma sociedade para outra. Como nos lembra Maria Luiza Heilborn (1999, 2006a), a cultura é a responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiro. Nesse sentido, destacam-se a dimensão de atribuição cultural e a modelação dos corpos sexuados, sendo o gênero um caminho para se compreender as complexas conexões entre várias as formas de interação humana, abrangendo outros aspectos da organização

sócio-histórica como os saberes produzidos sobre a sexualidade. Isso supõe, antes de tudo, a ampliação do conceito de sexualidade, pois sua construção aproxima-se das mesmas determinações contidas nas relações sociais de gênero.

Os estudos de John Gagnon e William Simon que começaram a surgir no final da década de 1960 e culminaram na publicação do livro *Sexual Conduct*, em 1973, proporcionaram uma nova maneira de pensar sobre o sexo e as mudanças sociais. A esse respeito Jeffrey Escoffier (2006) afirma que ao introduzirem uma abordagem da sexualidade humana, segundo a perspectiva da construção social, os autores procuraram colocá-la sob o controle de uma orientação sociológica, substituindo as teorias biológicas e psicológicas que a fundamentavam como capacidade determinada pela energia biológica ou pelos impulsos. Frisando a importância da ação individual e dos símbolos culturais na condução das atividades sexuais, Gagnon e Simon redefiniram a sexualidade e elaboraram a compreensão, compartilhada por Foucault, “que o eu é socialmente construído e que a sexualidade é moldada por meio da coordenação corporal e da interação simbólica de sujeitos sociais” (ESCOFFIER, 2006:25).

Em *Sociologia da Sexualidade*, Michel Bozon (2004:13) evoca, logo no início, uma aposta, ao afirmar que:

uma tentativa de organizar conhecimentos apresentados de maneira ainda esparsa, principalmente porque, tanto nesse quanto em outros domínios, existe certa resistência à sociologia. Em relação à sexualidade, o discurso das ciências sociais é muitas vezes considerado distante e inadequado.

Propondo uma abordagem não-naturalista da sexualidade, ele explora os estudos do assunto nos campos da história, antropologia, filosofia, psicologia social, ciência política, entre outros, e confronta a representação comum da sexualidade como pulsão, sublinhando ao mesmo tempo a flexibilidade, a expressividade e a mobilidade da esfera sexual, na época contemporânea, e sua inevitável dependência dos processos sociais que a constroem. De acordo com este antropólogo, tanto os atos quanto os saberes sexuais inexistem enquanto esferas autônomas. Portanto, para entendê-los é preciso investigar o universo sócio-cultural que os configurou.

De forma polêmica, Bozon afirma que “a sociologia da sexualidade não existe”, porém, considera que as abordagens que procuram desnaturalizar os domínios relativos a ela abrem um novo campo, trazendo possibilidades de se pensar tal questão como algo que não pertence apenas à esfera da intimidade e do privado, nem se restrinja à psicanálise e à psicologia clínica, posto que tampouco diga respeito somente aos aspectos ou problemas individuais. A sexualidade vem sendo compreendida como produto de diferentes cenários, e não somente como derivada do funcionamento bio-psíquico dos sujeitos. Bozon (2004:13) afirma que homens e mulheres são ausentes de uma programação biológica, e completa: “necessitam não apenas de uma aprendizagem social para saber de que maneira, quando e com quem agir sexualmente, como também não conseguem agir sem dar um sentido aos seus atos.”

Desse modo, há estreito imbricamento entre sexualidade e gênero, e como construção social, a sexualidade humana implica, inevitavelmente, a coordenação de uma atividade mental com uma atividade corporal, ambas aprendidas através da cultura. Assim, pode-se compreender que a sexualidade é uma esfera específica – mas não autônoma – do comportamento humano e compreende atos, relacionamentos e significados que, por sua vez, são atribuídos pelo não-sexual. Histórica e socialmente, os próprios limites do sexual são moveáveis.

Os sentidos eróticos tomam forma a partir de um determinado contexto cultural. Nesse diálogo, a linguagem é um indicador que ajuda a avaliar a forma como nomeamos e organizamos nossas relações sociais em determinado contexto histórico. Jeffrey Weeks (1999) demonstra como o termo “sexo” passou a se referir às diferenças anatômicas, dividindo os corpos, marcando o aprendizado das *masculinidades* e das *feminilidades* e organizando as atividades e identidades sexuais. Vigoroso crítico do essencialismo, para ele, a sexualidade é um fenômeno social e histórico, cuja centralidade organizou as preocupações da sociedade ocidental no campo da religião e da filosofia moral, instaurando a disciplina de sexologia no final do século XIX e estendendo-se para a medicina, a psicologia, o serviço social e a educação escolar.

Portanto, também não se trata de pensarmos que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”, como se fosse algo dado pela natureza,

inerente ao ser humano. Tampouco compreendermos a sexualidade como uma energia avassaladora, uma força que reside numa suposta essência, um “instinto ou impulso do sexo” que tem nos hormônios e genes o segredo da moldagem dos comportamentos². De acordo com Jeffrey Weeks (1999:39):

o conceito de sexualidade pode ser proposto como uma descrição geral que traz como referência uma série de crenças, comportamentos e relações socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou ‘o corpo e seus prazeres’.

A sexualidade, compreendida como produto da construção social, resulta da interação do mundo interno e externo, da subjetividade e da organização social. Ao adotarmos uma perspectiva construcionista da sexualidade, que busca desnaturalizar esse domínio, e argumentamos pela construção social do sexual, consideramos que essa dimensão humana não é natural, não é inata e nem universal em sua forma de expressão. Algo mais do que simplesmente o corpo biológico, a sexualidade que ele comporta não nasce com as pessoas, é uma atividade social, um constructo histórico e cultural. A fisiologia e a morfologia do corpo proporcionam as condições prévias para a sexualidade humana, mas não governam as formas de expressão e as experiências da sexualidade.

HEILBORN e CABRAL (2006) preconizam que a socialização que o exercício da sexualidade demanda está intimamente relacionada ao modo como as relações de gênero estão organizadas em um determinado contexto, pois homens e mulheres são modelados socialmente de maneiras muito variadas. E completam que nesse processo intervêm as “representações sociais profundamente entranhadas no modo de conceber a sociedade, na produção de discursos e nas próprias práticas sociais” (HEILBORN; CABRAL, 2006: 315).

Dentre as diversas aproximações realizadas entre os conceitos de gênero e sexualidade, que na acepção proposta por Scott (1998a:115) não se relaciona apenas a discursos e idéias, mas também se refere: “às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, assim como os rituais e tudo o que constitui as relações sociais”, pode-se

² No seu famoso estudo, Richard Krafft-Erbing, o sexólogo pioneiro do final do século XIX, classificou as condutas sexuais no livro *Psycopathia Sexualis*, publicado no ano de 1886 e descreveu o sexo com um ‘instinto natural’, o qual, com uma força e energia absolutamente avassaladoras, exige satisfação. Ver: **Psycopathia Sexualis**: As histórias de caso. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ponderar sua abrangência no universo da escola, tomando o postulado do gênero como categoria útil de análise para se refletir sobre as definições que os humanos fazem de si próprios e dos outros. Incluindo e enfatizando, nessa perspectiva, que as representações do feminino e do masculino como construções culturais e históricas, permitem compreender que o gênero “é a organização social da diferença sexual” (SCOTT, 1994:13).

Uma importante marca que a escola carrega e que a distingue de outros espaços sociais é que nela há o encontro do sujeito com princípios morais, a reprodução de valores éticos e sociais que influem na construção das identidades sociais (EPSTEIN & JOHNSON, 2000: 21). Louro (1999: 21) afirma que não se trata de atribuir à escola:

nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais.

Assim, o que dizer dos incessantes investimentos que circulam no âmbito da escola, nos imaginários, nas regras, tons de interação, entre outros, que colocam em ação, cotidiana e repetidamente, as diferenças entre os sexos socialmente impostas pelas relações de gênero? Nos pátios, nos corredores, a menina deve ouvir e responder constantemente aos comentários de professores e professoras sobre por que não se comporta como “mocinha”? Corrigem-se jeitos de falar, vestir, agir, sentir e desejar de meninos e meninas, garotos e garotas. São os dispositivos pedagógicos de gênero, os procedimentos sociais através dos quais um indivíduo aprende ou transforma os componentes de gênero de sua subjetividade (GARCIA, 2004).

Assume-se, deste modo, que na escola as características femininas e masculinas são construídas, representadas e constantemente reelaboradas, por meio de um movimento de aprendizagem das *masculinidades e feminilidades*. Para Guacira Louro (1999), como numa espécie de jogo, há muitas movimentações, demarcações fronteiriças e limites, incluindo as mais variadas disputas nas práticas concretas e simbólicas para a construção de muitas possibilidades de ser homem e de ser mulher. Entre garotos e garotas; e professores e professoras, prevalece a obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com pessoas do sexo oposto. Isto quer dizer que há um enorme esforço por parte das autoridades

escolares em tentar moldar, anular ou esconder um dos traços culturalmente mais importantes do indivíduo: a sua identidade sexual. Ao mesmo tempo, há uma reação de modo a afrontar esta contenção. Ela é um dos cerne deste trabalho e será focalizada na próxima discussão.

1.2 Do terreno escorregadio que cerca as identidades (homo) sexuais

“Desgraciados aquellos que, al confessar sus sentimientos, los convierten en obligaciones; pero más desgraciados aún las historias que no se cuentan, pues nunca habrán existido”
(Hector Bianciotti, *La busca del jardín*)

Este estudo parte da perspectiva que não se podem isolar categorias de sexualidade e nem se pode falar em sexualidade fora dos contextos sócio-culturais mais amplos. Acredita-se que, em última análise, essas categorias seriam construídas a partir de determinado momento, a partir de um conjunto de relações de poder. 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, como alerta Weeks (1999), realmente, diz muito mais à “verdade” sobre nossa cultura e sobre o papel que as práticas sexuais nela desempenham. Por outro lado nos adverte o autor que o fenômeno da sexualidade não pode, de forma alguma, ser desvinculado das relações de gênero das quais falamos anteriormente.

Reconhecer que identidades rígidas de gays e lésbicas, e de todas as suas misturas, entrecruzamentos e ramificações acabam por repetir antigas taxionomias da “scientia sexualis” ocidental descrita e lamentada intensamente por Foucault, ensina que “há muitas mais diferenças sob o véu da normalidade universal do que alguma vez sonhou nossa vã psicologia” (CASCAIS, 2004:60).

Michel Foucault em *A História da Sexualidade* lança para a discussão teórica, e também política, a idéia da não existência do homossexual enquanto indivíduo intrinsecamente distinto dos demais, antes 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 de 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, imoralidade, desvio de conduta e atentado contra a ordem, ou seja, crime.

Num momento de desencantamento do mundo e enfraquecimento da religião, substituída pela fé nos poderes da razão e consubstanciada na ciência, perde força a idéia de que as práticas sexuais que divergem do padrão são atos contra os “desígnios de Deus”, passando então a serem vistas pelo prisma da infração às normas da natureza e da sociedade (FOUCAULT, 1979:46).

Como bem assinala Jeffrey Weeks (1999: 61) pode ser uma surpresa para muitas pessoas saber que uma definição mais “precisa” de “heterossexualidade” como sendo a norma, foi forçadamente colocada pela tentativa de definir a “homossexualidade” como a outra: a forma anormal de sexualidade. Aquilo que se designa como categorias sexuais, para classificar os indivíduos como bissexuais, heterossexuais, homossexuais entre outras definições, teria surgido a partir de um grande esforço, no final do século XIX e começo do século XX, para definir mais estreitamente os tipos e as formas de comportamento e de identidades sexuais, tornado homo e heterossexualidade termos cruciais e opostos. Atento às implicações das palavras, isto é, a linguagem utilizada para descrever a sexualidade, Weeks também destaca que os dois termos foram cravados simultaneamente e utilizados publicamente, ao que lhe parece, por Karl Kertbeny, um escritor húngaro em 1869.

O termo “homossexual” surge no contexto de uma campanha, ainda embrionária, cuja tentativa consistia inserir na pauta política da Alemanha, a questão da reforma sexual. Subseqüentemente, a disciplina sexologia, então emergente, assume a tarefa de definir a “homossexualidade” como uma forma distintiva de sexualidade. Ainda assim, cabe dizer, como uma variante “benigna” – aos olhos dos reformadores – da potente, mas impronunciada e mal definida, noção de “sexualidade normal”.

Ao se construir a passagem da sodomia – práticas eróticas com indivíduos do mesmo sexo – vista então como pecado, demarca-se também uma nova noção: a de homossexualidade como atividade de um tipo particular de pessoa, ou como destaca

Weeks, lembrando Foucault, o homossexual que “surge” pertence agora a uma “espécie própria” (WEEKS, 1999: 60).

Nesse sentido, é importante reconhecer as críticas dirigidas às políticas identitárias as quais se baseiam numa dualidade de orientação sexual e são contrárias a qualquer adesão a uma ou outra caracterização social definida, como por exemplo, aquelas que discutem se os gays ou lésbicas devem “ser ou não” ser masculinos ou femininos. No bojo das argumentações, também está a idéia que o objeto de escolha sexual não deva ser tomado com um dado que permanecerá estável por toda a vida dos sujeitos (BUTLER, 2005, 2003; SEDGWICK, 2003).

Weeks também nos chama a atenção para os sentidos das palavras e suas implicações. Nas mãos de sexólogos a homossexualidade tornou-se uma descrição médico-moral e a heterossexualidade, o seu par, passa a ser usada para descrever a norma. No deslize da inversão de sentidos e de significados, uma norma até então pouco utilizada torna-se referência e, sem necessitar de uma definição mais explícita, passa a ser tomada como um dado para o modo como pensamos: “ela é o ar que respiramos” (WEEKS, 1999: 62).

Cabe lembrar que é em função desta importância extrema que o corpo sexuado tem recebido nas sociedades atuais, que se evidencia o caráter mutante, 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” (WEEKS, 1999: 38).

É com este fundamento que se pode falar em identidades sexuadas, buscando articular as relações de poder que atravessam os corpos em suas conexões com classe, raça/etnia e gênero e sinalizando, de um lado, como a heterossexualidade foi institucionalizada e, por outro, como se deu a “invenção” da homossexualidade, estabelecendo-se, assim, a maneira dominante de se ver e pensar as práticas e identidades.

Ao explorar um rico material etnográfico relativo a mulheres adultas que mantêm relações amorosas com outras mulheres, Maria Luiza Heilborn (2004:16) demonstra como a classificação de homossexual não predomina em suas definições de vida, sentido este expresso na distinção “ser/ estar homossexual”. Além disso, apreende em suas análises que

a própria dimensão da identidade sexual não mostra um caráter “encompassador diante das determinações sociais”. Nessa direção, também argumenta que sentimentos e desejos sexuais são uma coisa, enquanto a aceitação de uma posição social particular e um organizado senso de si, isto é uma identidade, é outra.

Isso equivale a afirmar que o sexo da parceira não é relevante para o entendimento da relação e que a escolha, seja ela do presente ou do passado, não significa reconhecer-se, conforme denomina Heilborn (1996:139) de “essencialmente homossexual” e acrescenta que seria extremamente empobrecedor explicar todas as dimensões da vida das pessoas através da sexualidade (HEILBORN, 1996).

Concordamos com autoras e autores que adotam e postulam que a aquisição de uma identidade homossexual positiva não é a única forma de lutar contra o preconceito e de garantir direitos legais. No entanto, não se justifica o abandono do conceito, especialmente quando se trata do ambiente escolar, quando este coloca em pauta casos de violência e de agressão os quais se deve encarar como episódios que obrigam pessoas a refletirem sobre a ação dos constrangimentos sociais sobre suas experiências, e as leva a se defrontarem com as implicações dessas experiências, renegando a percepção da homossexualidade.

Como enfrentar as discriminações que existem; formular direitos e garantias por meio de políticas ao conjunto de cidadãos e cidadãs que estão na escola, e em outros espaços, cujas identidades não se conformam às convenções de gênero e à orientação sexual auto-percepcionada que difere da heterossexual?

1.2.1 Identidades sexuais: ficções necessárias

De acordo com Britzman (2001: 154), na junção das palavras “sexualidade e cidadania” se percebem tanto questões de criatividade e de imaginação quanto questões de direitos e de escolhas públicas. Em decorrência disso, afirma que:

pode-se pensar em algo muito pessoal, muito íntimo e, ao mesmo tempo, muito social, muito público e histórico. Ao se misturar o íntimo com o público, pode-se torná-los parte de uma problemática comum aos dois.

Esta é uma questão passível de exploração se compreendermos que as identidades sexuais não podem ser explicadas como um efeito de uma peculiar obsessão pessoal com o sexo.

Segundo Loredana Sciolla(1983), George Mead em *Mind, self and society*, já em 1934, forneceu a base teórica sobre a qual iria se fundar o conceito de identidade, ao atribuir-lhe um caráter intersubjetivo e relacional, além de reflexivo . Para Sciolla, a partir dos anos de 1960, a preocupação com a constituição do indivíduo na sociedade moderna marcou a produção de vários autores que se valeram do conceito de identidade na área da sociologia, assim, a definição do conceito é pautada por diferentes perspectivas e temáticas.

Dentre estes, Alberto Melucci (1996, 2004) reflete sobre o papel da identidade individual nas sociedades contemporâneas, considerando-a uma das chaves teóricas para a compreensão das mutações do indivíduo em uma realidade social aberta, múltipla, diferenciada, reflexiva e controladora, examinando, assim, tanto as mudanças das relações sociais e dos valores transformam as necessidades, os desejos e aspirações dos indivíduos, como a experiência do próprio indivíduo participa deste processo, o reflete, o influencia e o modifica.

Em seu diálogo com a produção sociológica sobre o conceito de identidade Cláudia Vianna (1999) nos alerta sobre a noção de identidade que foi inicialmente aplicada à análise da personalidade e remetia primeiramente ao indivíduo. Do ponto de vista sociológico tratava-se de uma recusa à definição dos papéis sociais desenvolvidos pelo próprio ator. Nesse contexto, para tratar do “caráter processual, auto-reflexivo e construído de nós mesmos numa sociedade global”, alguns autores, dentre eles Melucci, chegam a propor a substituição do conceito de identidade pelo de *identização* na idéia de um processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam (VIANNA, 1999: 52).

Convém destacar que o conceito de *identização*, proposto por Melucci, não deve ser confundido com o termo “identificação” utilizado no âmbito da psicologia. Dessa maneira, os conceitos de identidade/*identização* procuram conter a tensão entre a conotação estática – consistência, manutenção dos limites e reconhecimento – e a dinâmica, pois se trata de um processo de constituição. Portanto, ao se enfatizar exclusivamente o caráter dinâmico,

corre-se o risco do uso da identidade apenas como um jogo sem limite, sem qualquer estabilidade e sem a continuidade necessária para a constituição de si.

Ainda assim, a ênfase apenas na permanência pode reafirmar o individualismo como tendência e fundamentação de uma identidade rígida e fechada em si (VIANNA, 1999). Nesse caso, é importante considerar um equilíbrio e uma tensão, um jogo entre essas duas características da identidade/*identização*.

Vale destacar, da definição de identidade individual proposta pelo autor, os aspectos que auxiliam a compreensão das identidades sociais, entre eles: a subjetividade, a multiplicidade, a centralidade do indivíduo, a dissolução ou a recomposição da identidade, ou seja, a tensão entre mudanças e permanências.

Essa breve digressão sobre a abordagem da identidade individual proposta por Melucci fez-se necessária, uma vez que aspectos nela ressaltados, iluminam a discussão sobre as identidades sociais e, por conseguinte, as identidades sexuais. Como propõe Melucci (1996) as relações sociais e os valores transformam tanto as necessidades, os desejos e as aspirações dos indivíduos, como a experiência do próprio indivíduo que participa deste processo, o reflete, o influencia e o modifica, ou seja, a identidade social também define espaços sociais e simbólicos para relacionar-se.

Assim, não se trata da defesa de algo como uma busca obsessiva pela descoberta da identidade “própria” na sexualidade, mas sim de lembrar que não há lei, nem princípio ou código da existência que possa ser escoado unicamente pela sexualidade.

Outra questão que merece destaque é a de que na medida em que a heterossexualidade foi institucionalizada como “compulsória” prendem-se, ainda mais estritamente, as mulheres aos homens (RICH, 1999). O relativo silêncio que recobre as relações entre mulheres que não se adequam aos padrões da heterossexualidade é, sem dúvida, expressivo de uma mentalidade que delega ao feminino um lugar secundário (BOURDIEU, 1999a). Assim, faz sentido também afirmar, com Weeks, que a idéia de uma identidade sexual³, é cercada de ambigüidades: pode ser uma declaração de pertencimento

³ Pesquisas sobre processos de desenvolvimento de uma identidade sexual peculiar marcaram grande parte dos estudos sobre homossexualidade nas ciências sociais desde a década de 1970.

fundamental, tendo conotações importantes tanto de senso de unidade pessoal como de comprometimento político. Também deve ser considerada como histórica e culturalmente específica e selecionada dentre um leque de possíveis escolhas. Não existe uma conexão necessária e peremptória entre comportamento – ou conduta – e identidade sexual. Assim, a “escolha” e o “indivíduo” são, em grande medida, ficções em muito determinadas pelas estruturas sociais. Adverte ainda Weeks (1999:73) que nem todas as escolhas e nem todos os indivíduos são necessariamente reproduções coniventes das estruturas. Por outro lado, as ficções (ou posicionamentos identitários) são necessárias, especialmente quando possam “ajudar um indivíduo a negociar os riscos da vida diária”.

Não é simples extinguir qualquer referência ao conceito, sobretudo porque se trata, enfim, de considerar que há lealdades conflitantes (WEEKS, 1999) colocadas pela identidade e que estas são reais, especialmente quando indicam a importância da escolha em adotar uma identidade que possa ajudar um indivíduo a negociar os riscos da vida diária.

Uma vez mais vale citar os estudos sobre a natureza da identidade que enfatizam o seu caráter construído e de mutação constante, uma vez que estes também tornaram possível teorizar a mudança das construções de identidade em relação à experiência de opressão e estigmatização, bem como quanto à resistência a ela.

Para Manuel Castells (1999:24), a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder. Nesse processo, o autor distingue *identidades legitimadoras*, aquelas produzidas pelas “estruturas dominantes da sociedade a fim de conservar e expandir posições de dominação”; *identidades de resistência*, geradas pelos atores que estão em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação”, ou seja, fruto da resistência de indivíduos ou grupos, baseadas em princípios diferentes ou opostos às estruturas de dominação; e *identidades de projeto*, que, segundo ele, são formadas:

quando os atores sociais, com base nos materiais culturais a que têm acesso, constroem uma nova identidade que redefine a sua posição na sociedade e, por assim fazê-lo, buscam a transformação da estrutura social como um todo (CASTELLS, 1999: 24).

Acrescenta, ainda, que, devido à sua inserção cultural e histórica, as identidades não são fixas: identidades de resistência podem transformar-se em identidades de projeto e até mesmo em legitimadoras e conclui: “nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, *per se*, valor progressista ou retrógrado se estiver fora de seu contexto histórico”⁴.

Para os fins desta pesquisa, que envolve as relações de gênero e a sexualidade tais como vivenciadas e expressas por jovens-mulheres-estudantes, é importante reter esta visão, entendendo-se que pode apresentar as pistas de que a imbricação entre gênero e sexualidade representa um marcador particularmente sensível a outras relações de poder, desvelando o cotidiano escolar, atravessado pelos mecanismos de controle, resistência e disciplinarização, e revelando múltiplas facetas dos processos pelos quais gênero, sexualidade e escola se interferem mutuamente, na emergência das vivências que ali se inscrevem, como será discutido a seguir.

1.2.2 A afirmação identitária: um jogo relacional e contextual

As identidades sexuais não se constroem no vazio social, mas de acordo com ou em resposta às representações dominantes que, ao fixarem uma identidade como norma, confere-se o poder de hierarquizar, eleger num arbitrário cultural uma identidade específica como parâmetro, em relação aos quais as outras identidades serão avaliadas, classificadas e incluídas em ordem de posições.

Acordamos com Didier Eribon (2008), quando afirma que é preciso prudência quanto a uma espécie de utopia da não-identidade, pois a afirmação identitária é importante, ainda que tenha que ser entendida como sendo sempre relacional e contextual, não podendo ser negada, ainda que se pretenda a superação dos limites da identidade. Afirma, assim, que:

mesmo que nas experiências individuais vividas não seja necessário que atos tenham sido praticados para que a identidade seja construída e que os ‘atos’ homossexuais sejam apenas um dos

⁴ Grifos do autor

elementos que permitem defini-las (...) a questão do *dizer, do afirmar-se, da identidade* é central na experiência dos gays e lésbicas (ERIBON, 2008:70).⁵

Toma-se assim, como necessário, a identidade *homossexual* como categoria que emerge dentro dos domínios da sexualidade, num jogo de inclusões-exclusões, diferenciando-se, primeiramente, em relação a uma norma heterossexual. Por outro lado, é importante destacar que falar em identidade homossexual não significa que esta identidade seja onipresente e regule todos os aspectos da vida do sujeito, reduzindo-o à dimensão sexual de sua existência. Pretende-se discutir a identidade elaborada na linguagem e na experiência, para compreendê-la em tantos termos quanto possíveis. Visto que o desejo, seja ele homo ou heterossexual, é polivalente, talvez seja mais correto falar em *homossexualidades*, isto é, em várias identidades homossexuais. Nesse intento, considero necessário afirmar a idéia de que as identidades sejam representadas e, portanto, ainda que provisoriamente, estejam nomeadas. O que não tem nome não existe. Também não merece proteção.

As recordações dos anos de escola não deixam escapar muitas formas e maneiras – as sociabilidades - pelas quais foi experimentada a sexualidade: jogos e brincadeiras – médicos, bonecas, “beijos – abraços - apertos de mão”, a circulação pelos corredores de pares que se enamoram; professores/as que foram objeto de paixão; olhares que acompanham seios, pernas; piscadelas; bilhetes; inscrições nas paredes, carteiras, etc. Epstein e Johnson (2000) afirmam que juntar os termos sexualidade e escola pode provocar – e provoca – “escândalos”. No entanto, afirmam que dada sua presença incontestante dentre as recordações na vida escolar, parece estranho que falar de identidade, sexualidade e escola possa ser prejudicial. A escola está associada, de uma forma rica e complexa, à sexualidade, em dimensões que se inter-relacionam, enredando a todos e a todas num jogo, constituindo a dinâmica da socialização desse espaço sócio-cultural

o lugar onde se desenvolvem atividades cotidianas se praticam e se elaboram de forma ativa as identidades, [e ali] os aluno/as, professores/as se escolarizam como seres sexuais e de distinto gênero (EPSTEIN E JOHNSON, 2000: 14).

⁵ Grifos meus.

As perturbações causadas quando as fronteiras rígidas, entre comportamentos masculinos e femininos, são ultrapassadas, decorrem da confusão entre gênero e sexualidade e parecem ser mais notadas quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser tão facilmente identificados na suposta normalidade do gênero e do sexo. Não à toa, há muitos ruídos diante da indagação: é um garoto ou uma garota? Também pode significar: “é gay ou lésbica?”. A insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas – portanto, em identidades fixas e cristalizadas – desvinculadas do processo de construção social - incluem insistentes e penalizantes investimentos – o capital sexual – que a escola, a família e outras instituições realizam para que se obtenha primeiramente o “gênero correto e depois a heterossexualidade” (BRITZMAN, 1996: 78).

Assim, aqueles e aquelas que não se conformam aos padrões de gênero e expressam atração não-heterossexual têm poucas oportunidades de explorar suas identidades e desejos ou até mesmo de buscar apoio institucional para intervir no processo de violência que incida sobre os/as mesmos/as. É no confronto latente com este ambiente de hostilidade generalizada que a expressão da sexualidade está subsumida no gênero: em meio a regras e significados que comandam – seja impelindo ou refreando – as aproximações e os contatos propriamente sexuais.

Se para essas questões transbordam as formas de controle e zelo, há então sinais de intensidade provocados pelo próprio aparecimento. Sinais importantes para a produção e reprodução de identidades – individuais e coletivas. São processos ativos por parte dos sujeitos que lutam para adquirir os meios para representar-se, a si mesmos e aos demais. Os conflitos e contradições do processo de constituição das identidades oferecem inúmeros caminhos para problematizar, não apenas as dolorosas histórias de sujeição dos/das jovens, mas para compreender as histórias de desejo e de amizade que “teimam em existir, apesar das condições hostis” (BRITZMAN, 1996).

De acordo com Deborah Britzman (1996) há um silenciamento que parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os conheçam e possam desejá-los. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da “norma heterossexual”. Há um enorme esforço por parte das

autoridades escolares em tentar moldar, anular ou esconder do indivíduo sua identidade sexual. Entretanto, os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou a prestações.

Britzman (1996) compara a noção de capital sexual a uma economia política das sexualidades, que significa uma série de relações necessárias entre, de um lado, a heterossexualidade e a homossexualidade e, de outro, as desequilibradas e subordinadas diferenças entre os signos de valor de uso e os signos de valor de troca – os saberes que organizam e desorganizam o capital sexual. Afirma o autor que a noção de capital sexual e as conflitantes representações da sexualidade permitem dizer que há experiências vividas entre as formas de sexualidade valorizadas e intercambiadas por aceitação e competência social, prazer e poder e aquelas formas que não têm valor de troca, contudo, prometem prazer, mesmo quando o preço disso seja o desestímulo social e o ostracismo.

O funcionamento desta “economia política das sexualidades” exige controle e suscita um paradoxo, descrito nas palavras de Debbie Epstein e Richard Johnson (2000: 108): “na escola a sexualidade está em todo lugar e em lugar nenhum”. Ao mesmo tempo, há reações que afrontam esta contenção, ou seja, as garotas que comparecem às escolas com vestimentas consideradas “masculinas”, tais como bonés, bermudas largas e não demonstram comportamentos tidos como “femininos”, seja na forma de andar, sentar. Talvez elas tenham pouco interesse nas conversas sobre namoros com garotos. O que se fala e comenta sobre elas? São homossexuais? Serão recompensadas quando se “corrigirem”, se “refeminizando”? Para estas, é bem provável que a aceitação social dependerá de um intercâmbio particular de capital sexual, um capital que será reconhecido somente por meio de uma exibição excessiva da heterossexualidade feminina, ou “o peso de ter que agir como heterossexual” (BRITZMAN, 1996:78).

Parece plausível inferir que no ambiente escolar é possível “ser” homossexual, contanto que não se diga e que não se deixe supor que se tem a intenção de praticar atos homossexuais. Como ensina Eribon (2008: 70) o controle da homossexualidade repousa sobre os silêncios impostos e sobre a dissimulação forçada,

que busca seu vetor, sobretudo no sentimento de culpa e de inferioridade que não pode deixar de ser produzido pela inscrição

nas consciências individuais da clivagem entre o que se é e o que se pode fazer, entre o que se é e o que se pode dizer.

O estigma tem sido descrito como um processo dinâmico de desvalorização que desacredita fortemente um indivíduo perante os outros. Para Goffman (1978:15) o “normal” e estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas geradas em situações de contatos, nas interações, e “em virtude de normas não cumpridas que, provavelmente, atuam nessa cadeia de relações ou encontros”. Nesse sentido, aquele ou aquela que transgride as normas representa uma ameaça para a ordem estabelecida.

Ao realizarem uma revisão da literatura sócio-antropológica sobre estigma e discriminação, Richard Parker e Peter Aggleton (2001) destacam que a ênfase colocada por Goffman no estigma como um “atributo depreciativo” leva a olhar para o estigma como se ele fosse um tipo de coisa - particularmente, um valor cultural ou mesmo individual - uma característica ou aspecto relativamente estático, embora culturalmente construído em algum nível. No entanto, o estigma está ligado ao poder e influência na sociedade como um todo, criando e reforçando desigualdades pelas quais certos grupos se sentem superiores e outros desvalorizados.

Segundo os autores estigma e estigmatização são processos de desvalorização e nunca surgem em um vácuo social, pois se formam em contextos específicos de cultura e poder, que influenciam sobre “quando aparecem” e sobre “a forma que assumem”. O estigma é empregado para transformar a diferença em desigualdade e a estigmatização não ocorre de maneira abstrata. Pelo contrário

ela é parte das complexas lutas pelo poder que estão na centralidade da vida social [...]. Dito de forma mais concreta, o estigma é empregado por atores sociais reais e identificáveis que buscam legitimar o seu próprio status dominante dentro das estruturas de desigualdade social existentes (PARKER e AGGLETON, 2001:16).

Portanto, quando o que se quer eliminar na escola é a possibilidade do “ato” homossexual e não a pessoa homossexual, há um nítido sinal de constrangimento e interdição, pois a identidade homossexual é “possível” contanto que fique no silêncio – excluída, pelo menos de modo fictício – da sexualidade. O que torna a homossexualidade incômoda não é o sexo que dois garotos ou duas garotas podem fazer, mas a afirmação da existência lésbico-gay. Percebe-se assim que o estigma e a estigmatização desempenham

um papel chave na transformação da diferença em desigualdade em relação ao gênero e à sexualidade na escola. Nesse processo, a discriminação de estudantes homossexuais é a aplicação do estigma que consiste tanto em ações como em omissões (dentre estas, o silêncio). Em última análise estamos falando de desigualdade social.

Entretanto, para entendermos a instituição escolar como uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e de gênero, bem como com a validação de determinadas formas de viver um sentido “correto” as masculinidades, feminilidades e a sexualidade implica compreender que em seu interior há uma dinâmica singularidade/pluralidade de sujeitos que em suas interações cotidianas dão sentidos às suas experiências, constituindo diferentes formas para enfrentar e viver as transformações pelas quais estão passando.

1.3 Escola: espaço e tempo de vivências e interações

Juarez Dayrell (1996) ao analisar a escola como espaço sócio-cultural, com limites e possibilidades que incluem desde sua estrutura física à complexidade das relações entre os sujeitos que nela atuam, destaca de que maneira os tempos, espaços e projetos, tanto da escola quanto dos professores/as e alunos/as, podem ser ressignificados neste espaço cultural que se cria. O foco no cotidiano, construído pelos diferentes atores que compõem o cenário educativo, permite analisar e resgatar os diferentes papéis que exercem na trama social que constitui a escola, pois, segundo Dayrell (1996:137)

apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Trata-se de compreender que os jovens e as jovens são sujeitos sócio-culturais marcados pela diversidade: têm uma cultura, raça, gênero; vivem e elaboram suas situações de vida com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos e projetos, com lógica de condutas que lhes são próprias. Intui-se uma crítica feita ao modelo homogeneizante da escola que também possibilita problematizar a categoria “aluno”. Isso permite entender que, para se tornarem sujeitos de uma cultura, é preciso que estejam

expostos, de forma continuada, a processos de aprendizagem nem sempre convergentes e harmoniosos do ponto de vista de suas prioridades e objetivos políticos; esse conjunto inclui, além da família e da própria escola, uma ampla e variada gama de processos de *socialização e sociabilidades*.

Os processos de socialização têm uma perspectiva marcante nas instituições – dentre estas, as escolas – e acontecem na medida das interações sociais. A socialização designa o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua interação e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma. No domínio da sociologia, o conceito de socialização ganha relevância em Émile Durkheim (1967). Para ele, a sociedade “ultrapassa infinitamente o indivíduo no tempo assim como no espaço” e, deste modo, está em condições de lhe impor as maneiras de agir e de pensar que consagrou com a sua autoridade. Ao investigar como se dá a ação da sociedade por meio da educação que se apresenta como função essencialmente coletiva exercida pelos pais e mestres- ou seja, na escola-, o autor define a educação como:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certos números de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1967:.32).

Essa análise supõe uma ênfase do coletivo e da sociedade em relação aos seus componentes individuais e negligencia a ação do indivíduo, à medida que o entende como produto das estruturas sociais. A crítica à oposição entre sociedade/indivíduo foi desenvolvida por outros autores. A partir das contribuições de Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) o conceito de socialização supõe que o mundo social é simultaneamente objetividade e subjetividade e a sociedade deve ser compreendida a partir do movimento dialético articulado por três dimensões: “exteriorização, objetivação e interiorização”. Berger e Luckmann não partem das estruturas sociais, mas dos indivíduos e de suas interações. Outro fator importante que deve ser destacado é que, enquanto Durkheim reflete sobre a socialização tendo como parâmetro a educação, esses autores privilegiam a família.

Berger e Luckmann consideram que os indivíduos não chegam ao mundo já como membros da sociedade, pois o que possibilita tal inserção é a predisposição que cada um tem para sociabilidade, na medida em que realizam o processo de integração na dialética do mundo social, a partir de uma seqüência temporal, combinando as dimensões da interiorização, objetivação e exteriorização. Essa constatação afirma que a autoridade da sociedade e as suas imposições são questionáveis e podem ser reavaliadas, diferentemente do que pensava Durkheim. Assim, para Berger e Luckmann, é somente após o indivíduo realizar em um alto grau o processo de interiorização do mundo social que ele se torna parte da sociedade, pois

o processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER E LUCKMANN, 1985: 171-5).

De acordo com os autores considera-se que os planos formativos empreendidos nas escolas são processos socializadores secundários. Por outro lado, entende-se a sociabilidade como a predisposição ou a atitude positiva – que envolve afeto, sentimento ou emoção, que têm os indivíduos para interagir com o outro, sem que haja um objetivo racional para tanto, apenas o desejo de interagir.

Nesse sentido, o interacionismo social de George Mead, a partir dos estudos e análises do comportamento humano, busca estabelecer uma teorização em confluência com Simmel e propõe uma mudança na perspectiva estreita entre a objetividade e a subjetividade. Mead (1952) estabelece uma ligação entre a crescente diferenciação da estrutura de papéis e a formação da consciência e da autonomia de indivíduos que são socializados em situações cada vez mais diferenciadas. Para ele não pode haver sujeitos isolados, pois não há senso de “identidade do eu” sem o senso do “outro”. Portanto, no problema da socialização, a individuação é sinônima de distância do papel, o diálogo entre o “eu” e o “self”, ou, o processo pelo qual o ator aprende a se olhar com os olhos dos “outros”, ou seja, também se trata de conceber a consciência como um fluxo de

pensamentos e vivências que tem suas raízes na relação dinâmica - a experiência - entre um indivíduo e seu ambiente significativo. Uma vez que *self* designa a “identidade” que se desenvolve em cada indivíduo singular, sua formação implica na capacidade de modelar as próprias atitudes compreendendo-as por meio da assunção dos papéis dos “outros”. Ver seu próprio comportamento sob o ponto de vista do outro (MEAD, 1973).

Tamara Grigorowitschs (2007), ao abordar o desenvolvimento do conceito *processos de socialização* em Georg Simmel, correlaciona as concepções simmelinas com a obra de George Mead a respeito do desenvolvimento do *self*, tendo como objetivo definir os processos de socialização na infância. Ao demonstrar como as obras de Simmel e Mead permitem pensar a infância como um período específico dos processos de socialização, nos quais as crianças desempenham papéis ativos na construção de seus *selves* individuais e da sociedade e cultura em que estão inseridas, a autora destaca a importância de situar o conceito “interação” ou “interações sociais” como aquilo que constitui os processos de socialização, pois “socializar-se implica sempre transformação, trata-se de processos que são móveis e dinâmicos, não-fixos; são transformações tanto estruturais, como processuais e individuais” (GRIGOROWITSCHS, 2007: 47). Assim, é possível pensar nos “processos de socialização”, no plural, e não no singular, e nem simplesmente “socialização”, numa concepção extraída de Simmel: são *processos sociais*, pensados no plural, que enfatizam o caráter de mobilidade e dinâmica das interações sociais.

E importante destacar para o escopo desta pesquisa, que o conceito de *processos de socialização* assim definido, permite captar as tensões e contradições constituintes da vida em sociedade, tanto na infância, como na vida adulta, “sem pender nem para o lado da mera reprodução e manutenção da ordem social, nem para a total autonomia do agir individual”. (GRIGOROWITSCHS, 2007: 47).

Os processos de socialização são responsáveis pela transmissão cultural e, portanto, os conceitos cultura e socialização estão imbricados. Além disso, o conceito de socialização permite reconhecer que todos os atores sociais – crianças, adultos, idosos, negros, brancos, mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais, etc. – são ativos nos processos dos quais participam, o que não significa que, na vida em sociedade, não existam figurações sociais específicas dotadas de formas variadas de distinção social e hierarquias diversas.

Ao afirmar, como Berger e Luckmann,(1985), que as experiências pessoais de percepção e seleção de valores fazem com que mudanças gradativas no todo cultural ocorram em meio a conflitos com os modelos anteriormente verificados, tanto na relação entre pais, mães – ou adultos - e filhos/as e professores/as e alunos/as, entre outros, também podemos lembrar Simmel (1983) quando afirma que “o conflito é uma forma de socialização”, e defende que o confronto de idéias enriquece singularmente e é condição necessária para a organização da sociedade. Tais considerações podem ser apropriadas para indagarmos pelos processos de socialização dos jovens e das jovens na escola, permitindo compreender que estes também participam ativamente e assim tornam-se membros de determinada sociedade e cultura.

Sem pretender desenvolver uma discussão exaustiva, lembre-se que no texto clássico de Simmel (1983) - *Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura e formal* - o conceito de sociabilidade é compreendido como um processo relativo às interações grupais que se estabelecem por opção do indivíduo, destacando-se o aspecto de ludicidade daí decorrente. É importante destacar que o autor compreende a sociabilidade como uma forma, dentre outras possíveis, de *sociação*, com uma especificidade que a torna peculiar: apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o outro e para o outro.

Uma *sociação* qualquer implica o agrupamento em torno da satisfação de interesses, uma finalidade qualquer, porém, na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação; o que vale é a pura forma e é por meio dela que se constitui uma unidade de interação. É importante considerar que dentro do espaço escolar e fora do ambiente da sala de aula - ou seja, nos corredores, pátios, etc. -, os /as jovens vivenciam uma “circulação” que engendra sociabilidades - as interações e as situações interacionais dos mais diferentes tipos – que lhes possibilita outras formas de “viver a escola”⁶.

6 A esse respeito, ver o estudo de Carla B. Meinerz (2005), “Adolescentes no Pátio: outra maneira de viver a escola”, que trata dos processos de escolarização de jovens da periferia urbana da cidade de Porto Alegre e discute como nesse espaço os/as jovens praticam, preferencialmente, a sociabilidade e, dentre outros, constituem suas identidades. De acordo com suas análises, o fenômeno de “circular pela escola”, é uma forma de sociabilidade que possibilita aos jovens e as jovens um rearranjo das relações de poder presentes nesse ambiente.

Ainda no âmbito desta tarefa, ou seja, apreender os jovens e as jovens como sujeitos sócio-culturais, tem importância central a noção de experiência. Nesse sentido, as contribuições teóricas oferecidas por François Dubet (1994) auxiliam na demonstração de que os sujeitos, mesmo quando estão submetidos a processos e arranjos de socialização, quer sejam aqueles organizados pela escola ou mesmo concebidos pelos seus pares, não estão inteiramente assujeitados, mas também agem no sentido de disputar orientações e concretização de projetos, ou nos dizeres de Dayrell (1996), “elaboram suas situações de vida”, a partir da combinação de escolhas próprias e ancoradas em lógicas distintas.

Segundo Dubet (1994), a noção de experiência é ambígua e vaga. Por isso mesmo, torna-se uma noção que combina várias lógicas de ação social. De acordo com esse autor, a noção corrente de experiência evoca dois fenômenos contraditórios, ou seja, “uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal”. Por outro lado, a experiência “é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o “verificar”, de experimentá-lo (DUBET, 1994: 93-95). Vale lembrar que na acepção do interacionismo social postulado por George Mead, (1952, 1973), a experiência é socialmente construída, nascendo de diferentes atos dos indivíduos com os “outros” na produção de qualquer atividade social

Assim, levando em conta o conceito de processos de socialização e sociabilidade (SIMMEL, 1983) e de experiência (DUBET, 1994; MEAD, 1973) agrega-se aqui, a proposição que a identidade é social e culturalmente construída por meio de socializações sucessivas. De acordo com Melucci (1996) “as relações sociais e os valores transformam tanto as necessidades, os desejos e aspirações dos indivíduos, como a experiência do próprio indivíduo que participa deste processo, o reflete, o influencia e o modifica”, ou seja, pode-se considerar que a identidade não é um atributo dado definitivamente no nascimento, mas resulta antes de processos de interação múltiplos e contínuos nos quais o “eu” e os “outros” que o rodeiam intervêm dialeticamente. Nesse sentido a identidade social também define espaços sociais e simbólicos para se relacionar.

Tais formulações permitem dizer que na escola, o processo educativo – ou processos de socialização – inclui experiências e vivências, e cada interação social é

marcada por elos de vivências que se influenciam e constroem as formas sociais de compreensão e entendimento, que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação. Desse modo, a escola pode ser vista como uma rede de processos de socialização e sociabilidades. No interior dessa malha de posições recíprocas em regime de co-presença são constituídas as identidades.

Desta forma, guiados por tais pressupostos, busca-se compreender a subjetividade dos sujeitos que se inserem, nesta pesquisa, na experiência do vivido. Não como algo concreto e palpável, mas como as inquietações que o universo de escolhas - do bloqueio e até mesmo da falta delas - causam nas suas vivências. Numa perspectiva sociológica, a subjetividade é entendida como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao logos, assim a experiência individual, ao mesmo tempo em que se torna mais subjetiva, torna-se mais social.

Ela é, então, mais “manipulada”, mais controlada, mais aberta aos olhos dos outros. Esta experiência, entretanto, só pode ser legítima aos olhos dos atores, na medida em que continue a ser uma experiência “autêntica, vivida como a expressão de uma personalidade” (DUBET, 1994: 101-3).

Entende-se que, em meio a suas vivências na escola, os sujeitos elaboram e criam condutas, ao mesmo tempo em que desenvolvem um sentido, um posicionamento de identidade, numa espécie de jogo, ao interagirem uns com os outros, em meio a alianças e conflitos; imposição de normas e estratégias de transgressão. Há posições identitárias – nem sempre contraditórias, nem sempre congruentes – que jogam, porém, no interior das interações entre alunos e alunas, entre estes/as para com os professores, professoras, etc.

Nádia Perez Pinto (2007) sugere apropriadamente, que é equivocado apenas tornar visível a experiência de alguém invisibilizado socialmente, ou uma identidade marcada como abjeta, para escrever sua história. O equívoco pode conduzir ao essencialismo que toma como dadas as identidades sociais, o que terminaria por invisibilizar os processos que constituíram os sujeitos. Qual a saída que nos permite recobrar uma estratégia construcionista? Considerar, como alerta Perez (2007), que a experiência seja o ponto de chegada e não o de partida. Essa premissa recobra a autora das formulações de Joan Scott (1998:24), quando sugere que o que devemos ter como ponto de partida é o que devemos

explicar, isso porque “são as experiências que constituem os sujeitos e não os sujeitos que têm experiências”.

As categorias gays, lésbicas, homossexuais, bissexuais, foram utilizadas, neste estudo, pois se entende que não há como não nomeá-las, ainda que sejam categorias impostas aos sujeitos pela legislação não-voluntária das identidades (BUTLER, 2006:22). Pretendeu-se problematizar os processos sociais envolvidos em sua construção e não as identidades. Ainda assim, não há como negar a presença, no espaço escolar, de garotas que divergem de normas institucionalizadas e pretendidas como únicas, portanto, no caso desta pesquisa, pode-se problematizar as identidades por meio da reconstrução e análises de suas experiências.

No que diz respeito aos processos de socialização dos/as jovens, a escola é uma instituição reprodutora das hierarquias sociais (BOURDIEU, 1999b; BOURDIEU; PASSERON, 1982). Portanto, não é de surpreender que tal instituição possa ser potencialmente *locus* de estigmatização e discriminação que se liga ao “posicionamento” de um grupo social. Como será discutido a seguir, a invisibilidade da temática da sexualidade, e mais especificamente da sexualidade não-heterossexual na escola, corrobora para a manutenção de desigualdades e restam poucas alternativas às jovens e aos jovens: ou o silêncio e a dissimulação, ou a humilhação pública, a segregação e a violência⁷.

1.4 Chegando à questão: a ordem da *insinuação do medo e da autocensura*

Estudos revelam que na escola, o gênero, ao invés de compreendido enquanto condição social pela qual somos identificados/as como homem ou mulher (SCOTT, 1995), reveste-se de penalizantes insistências de que formas de masculinidades e feminilidades devem ser estabelecidas como rigorosamente opostas, e as identidades – a sexualidade e as experiências sexuais que também as conformam, dentre estas a sexualidade não-

⁷ O periódico *Revista EDUCAÇÃO*, publicado em agosto de 2004, em reportagem interna, se abre com o título “O inferno são os outros”, e destaca que na escola “os homossexuais são alvos de agressões e piadinhas, por vezes, ignoradas pelos professores” (CASTILHO; CASTRO; TORREZAN, 2004:42).

heterossexual –, parecem, “a priori”, um assunto privado e de pouca importância, que compõe a intimidade e está distante das políticas públicas (WEEKS, 1999).

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola sobre a discriminação, exclusão e o controle da homossexualidade⁸. Por meio de metodologias qualitativas, baseadas em entrevistas com alunos e ex-alunos, além de eventuais observações, estes estudos reiteram o despreparo da escola no trato com a temática e denunciam estigmas e discriminações tanto por parte de professores quanto de pares. Ressalta-se também nas análises a idéia da homossexualidade como “vazio”, “não-lugar” na escola.⁹

Um paradoxo insuperável? O garoto gay, na escola, que decide *se dizer* expõe-se ao comentário irônico ou condescendente e, muitas vezes, ao rechaço, às agressões e às violências. Aquele que prefere se calar coloca-se numa situação falsa e, quase sempre, dependente. Como reflexo dessa desigualdade,

ao primeiro, passamos a lição. Do segundo, zombamos. Sempre é a *dissimetria que está em ação*: o heterossexual sempre tem um privilégio sobre o homossexual [...]. Sempre tem um ponto de vista sobre o que deveriam fazer ou não fazer, ser ou não ser, dizer ou não dizer, os homossexuais (ERIBON, 2008: 74).¹⁰

Outros estudos, de maneira geral, revelam que preocupações, confusão, ansiedade e *insights* sobre a sexualidade não-heterossexual; o que é ser *gay*, homossexual ou lésbica; são indagações muito presentes em escolas, mas, principalmente, trata-se de sujeitos invisíveis. Estas pesquisas constataam, atestam e indicam que a homofobia está presente nos currículos, nas práticas, nos livros e nas representações que circulam nas instituições escolares.

Assim, revelam-se privilégios e, na sua contraface, desigualdades: ensina-se a homossexualidade pela falta de exemplos não-heterossexuais e os garotos homossexuais investigados têm de encontrar uma identidade social para si – e aqui se inclui a dimensão da

⁸ Sobre este assunto leia-se em FERRARI, 2000; LOIOLA, 2001; ROLAND, 2001; CORRÊA, 2003; RODRIGUES, 2003; OLIVEIRA, 2004; BRAGA, 2004; BARBOSA, 2004; ROSA, 2004; NOVENA, 2004; FARIAS, 2004; CAETANO, 2005; RAMIRES NETO, 2006; LIMA, 2006; SANTOS, 2008; SILVA, 2008; VIANNA e RAMIRES NETO, 2009.

⁹ Vale a pena consultar as discussões sobre o assunto em: FERRARI, 2000; CAETANO, 2005; RAMIRES NETO, 2006.

¹⁰ Grifos meus

sexualidade – através da negação da “desumanidade” homofóbica com a qual convivem – uma espécie de assédio moral permanente, direto ou indireto, presente nas inúmeras situações de interação social, sociabilidade, enfim, um assédio social – ou procurar uma existência mais “confortável”, longe da escola. A homossexualidade – em sua maioria, estigmatizada – é, para muitos garotos, “inimiga” da própria identidade masculina: o “outro” que não se arrisca a dizer seu nome.

Como guardião da ordem clássica, rígida e binária do gênero - masculino/feminino, e das fronteiras sexuais - hetero/homo (BORRILLO, 2001), há uma espécie de cultura homofóbica que prolifera no ambiente escolar, fazendo da heterossexualidade a única sexualidade normal e natural, “compulsória” (RICH, 1999), reforçada pela generalização do heterossexismo, que prevalece na escola, e em outros lugares da sociedade, impedindo que a homossexualidade possa ser considerada como uma forma de sexualidade tão legítima quanto à heterossexualidade.

Os preconceitos e discriminações assumem expressões diversas contra a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo revela que, no Brasil, o índice de homofobia é altíssimo: 27% da população não homossexual – em média – admitiu, conscientemente, preconceito contra homossexuais. Ou seja, trata-se do preconceito assumido (VENTURI, 2008). A referida pesquisa procurou também aferir o preconceito indireto, por meio de perguntas que possibilitaram detectar nuances de discriminação dentre as pessoas que não se achavam homofóbicas. O dado revelado é alarmante: 99% das pessoas manifestaram algum tipo de preconceito velado.

Não à toa, pela primeira vez na história do Brasil, o Estado está considerando a necessidade de enfrentar a homofobia por meio de políticas públicas. Enquanto violência mais geral caracterizada pela supervalorização de uns e menosprezo de outros, a homofobia utiliza a mesma lógica de outras formas de inferiorização e o objetivo almejado é sempre desumanizar o outro, torná-lo inexoravelmente diferente. O *Programa Brasil Sem Homofobia*, lançado em 2004, resulta de um longo processo de debate entre representantes de entidades com representantes de Estado. Vale dizer que tais entidades compõem os movimentos sociais que, historicamente num processo intenso de disputas, incluíram

inúmeras conquistas para os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Pode-se interpretar tal propositura como mais um momento dessa luta, tendo como um dos seus pilares o direito à diversidade. Está explícito que a escola atua como um dos principais agentes responsáveis pela produção e reprodução da homofobia, não apenas no que se refere aos conteúdos disciplinares, mas nas interações cotidianas que ocorrem nessa instituição.

As ações propostas no *Programa Brasil Sem Homofobia*, no item V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não-discriminação por orientação sexual –, confere destaque à meta de formar equipes multidisciplinares para avaliar os livros didáticos e o planejamento de ações para enfrentar o preconceito e a discriminação de pessoas que, de algum modo, não se conformam às convenções de gênero e de sexualidade, e, assim, buscar a superação da homofobia (CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde, 2004). Nesta direção, visando, entre outros, o fortalecimento do referido Programa, no ano de 2009 apresenta-se o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, coordenado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, contendo 50 (cinquenta) diretrizes para orientar a realização de políticas públicas em diferentes setores (BRASIL, 2009).

O que ocorre em relação às jovens garotas na escola?

Miriam Abramovay et al (2004:284-285) apresentam em suas análises que “as referências ao lesbianismo são menos comuns”, porém, as garotas que expressam publicamente seu desejo pelo mesmo sexo, vivem no espaço escolar sob “*a insinuação do medo e da autocensura*”, que resvalam para violências distintas. Associam-se também às garotas, “*menor visibilidade*” decorrente de maior censura social e, conseqüentemente, maiores vulnerabilidades.¹¹

Entretanto, nos levantamentos realizados, não há referências a estudos acadêmicos, sobre garotas que revelam seu desejo, sua atração por outras garotas no ambiente escolar. Para Marília P. Carvalho et al (2009) o conjunto de estudos que abordam a discriminação contra homossexuais, no ambiente escolar, reiteram o despreparo da escola no trato com a

¹¹ Grifos meus.

temática e denunciam preconceitos e discriminações tanto por parte de professores quanto de pares na escola. Trata-se de temática relevante, mas ainda aberta à pesquisa, pois nesse ambiente estão ausentes as lésbicas, assim como a totalidade de vivências dessas jovens para além das situações de preconceito e discriminação, tais como formas de sociabilidade, valores, projetos de futuro, etc.

1.4.1 Delimitando o problema

No estudo “Femininos e Masculinos no Futebol Brasileiro”, Jorge D. Knijnik (2006), busca discutir as relações de gênero no futebol, a partir das representações sociais das futebolistas, possibilitando compreender as formas nas quais esse esporte torna-se um importante espaço cultural em que são construídos significados de corpos sexuados, masculinidades e feminilidades.

Em suas análises o autor relata um episódio rumoroso, que alçou depoimentos e divulgação em jornais. Trata-se de jogadora de voleibol, que foi ameaçada de expulsão da Liga Nacional da modalidade, pois seus exames laboratoriais haviam apontado indícios de masculinidade. Um dos fatores que movimentaram as “suspeitas” sobre sua feminilidade: a sua força era tamanha que possibilitava uma potência enorme no ataque. Adversários de sua equipe duvidavam de sua feminilidade e diziam que apenas um homem poderia ter tamanha força. *Dizer é fazer*. Nesse sentido, atento às exigências das normas, regras e valores adequados aos padrões sociais, seu técnico “a aconselhou a deixar o cabelo crescer, a se enfeitar e passar a usar maquiagem, enfim, estampar em seu corpo alguns signos que denotassem femilidade” (KNIJNICK, 2006).

Também na escola, no que diz respeito às jovens garotas, há “técnicos”, “fiscais”, “vigilantes” que assumem, em meio a múltiplos e conflitantes interesses emanados da rigidez das identidades de gênero, vozes e ordens. Sabemos, por exemplo, que garotas, na escola, “até podem” experimentar alguns aspectos associados à masculinidade - como jogar futebol, ser “durona”, usar roupas masculinas, etc.

Utiliza-se aqui a expressão “até podem” com destaque, não como recurso, visando desqualificar atos e comportamentos transgressores das garotas. De certo, nas brechas – por meio de táticas para escapular dos poderes vigentes – há muitas garotas na escola que re-elaboram os significados culturalmente disponíveis e reestruturam as relações de gênero. Porém, aquelas que assim o fazem não deixam de correr riscos. Na escola, “marias-machos”; “paraíbas masculinas”, “meninas-molecas”; “machonas”, são alguns denominativos que tomam parte no vocabulário da injúria e do aprendizado, lembrando, interpelando – ou “dizendo” - sobre como atuar, se comportar e construir uma identidade de gênero adequada aos padrões sociais (VANCE, 1995).

Dizendo e fazendo obtém-se a garantia de processos de refeminização, na ótica da “adequação ao gênero correto” (BRITZMAN, 1996). Como no exemplo da jogadora de voleibol, forçando meninas a uma “ressocialização corporal e de estilos, constrói-se uma nova identidade de gênero que reforce ou até mesmo seja condizente com o que se espera de uma mulher, dentro de determinados padrões” (KNIJNICK, 2006).

Parece importante considerar algumas idéias que circulam entre jovens e na mídia – que não raro tomam parte das conversas que são entabuladas entre os/as mesmos/as nas escolas¹². Para exemplificar, recorreremos inicialmente a um *site* de perguntas e respostas, divulgado em meio eletrônico, o qual oferece hospedagem gratuita. Sob o título, “*tenho medo de ser homossexual... socorro?*”, uma garota postou o seguinte comentário, a seguir resumido:

“Olá, tenho 16 anos e **tenho medo de ser homossexual**. Foi uma coisa que eu nunca quis ser e NÃO quero, nem sequer tenho tendência a isso (...) Eu nem olho com AQUELE interesse, mas olho fixamente (...) **O que devo fazer**...ajudem-me...eu quero voltar a ser o que era ”(mantida a grafia original que aparece na página eletrônica) (grifos meus)

Na sequência da leitura, logo após a pergunta, aparecem inúmeros comentários fazendo destaque inicial àquele que se refere à melhor resposta. De acordo com o que se entende no próprio *site*, a “melhor resposta” escolhida por votação dentre as/os participantes que enviaram suas escritas:

12 Disponível em <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090415075127AAaZSQN>. Acesso em 27/07/2009.

“Você não é lésbica e nem vai ser, **isso é normal**, já aconteceu comigo também e já tive esse medo, mas depois você descobre que as meninas passam por isso, é só uma ‘questão de curiosidade’ mas logo vai passar, você é tão novinha e está na idade das descobertas, **fique tranqüila! Arrume um namorado, você vai ver como esquece essa história**” (grifos meus)

Outro exemplo pode ser encontrado em revista que circula em meio impresso. Na seção “*Comportamento*”, o título destaca o assunto que será discutido: “*Meninas que beijam meninas*”¹³. Após apresentar as situações em que os beijos ocorrem, o início do texto de abertura da matéria

“Meninas de 13 a 17 anos que andam de mãos dadas, dão um colinho para lá de carinhoso à amiga e trocam selinhos (tradução: bitocas). Tais cenas se tornaram comuns nas saídas de escola, na praia e nas portas de discotecas. **Em ambientes menos públicos**, algumas delas **podem ir mais além** e se beijar na boca – beijo de verdade. **É natural que muitos pais se perguntem o que, afinal de contas, está ocorrendo**. A resposta é simples: nada. Para a esmagadora maioria das meninas que beijam meninas, essas atitudes não passam de curtição (...) Não costumam fazer carinhos em alguém que acabaram de conhecer. É amiga com amiga e raramente as duas fazem mais do que beijar na boca. **Carícias mais ousadas e namoro – ora, isso se faz é com meninos!**” (grifos meus)

Em ambas as situações, tanto a da garota aflita que pede socorro, como a das meninas que se beijam, o cunho principal das explicações é o de tranquilizar. Para isso, a “normalidade” é ressaltada o tempo todo. O que pode se problematizar ao conjugarmos uma leitura de tais situações?

As garotas são portadoras de “algo” que deve passar. A amizade, a proximidade, a curiosidade do desejo entre as garotas, são esperadas, “facilitam” a possibilidade de experimentarem e conhecerem seus afetos, ainda que seja como algo que lembra uma espécie de “treinamento afetivo para uma etapa mais importante”, é “algo que vai passar”. Não elimina dizer que preocupações com a sexualidade das garotas deixam de ter o “tom da indiferença” ou de orientações tranquilizadoras e comparece uma “certa aflição” na medida

¹³ Para ler a matéria ver: Revista Veja, edição 1844, 10 de março de 2004, Disponível em http://veja.abril.com.br/100304/p_088.html. acesso em 20/04/2009

em que se perceba ou se suponha que a amizade entre elas possa ser a experimentação da atração ou do desejo pelo mesmo sexo. Ainda assim, pode ser que as meninas que beijam meninas, estejam descobrindo e experimentando novas formas de relacionamento. Afinal, também não há discordância que tanto “ser lésbica”, quanto “ser heterossexual” podem ser “fases”, alinhando-se com a idéia de que “ser ou estar homossexual” (HEILBORN, 1996), é uma lógica importante para abrir novas formas de ser, o que implica reconhecer a possibilidade de descompasso entre identidade, desejo/ atração e comportamentos (práticas) sexuais, que se adota sob o prisma de orientação sexual.

Porém, deve ser notado que nos exemplos citados a aceitação social (a garantia da tranquilidade dos “outros significativos”) - das garotas condiciona-se ao “*namoro com meninas*”. Assim, percebe-se um intercâmbio particular de capital sexual, um capital que será reconhecido somente através de uma exibição excessiva da heterossexualidade feminina, ou “o peso de ter que agir como heterossexual” (BRITZMAN, 1996:78).

É neste contexto, que os sentimentos das garotas por outras garotas e mulheres, nos exemplos citados, são também considerados como “algo que vai passar” ou só uma “fase”.

Extrapolando-se tais exemplos para o ambiente escolar, na ressonância das pesquisas apresentadas, reafirma-se uma ordem social – e sexual – que atribui um lugar “inferiorizado” às garotas, imputando-lhes o não-reconhecimento por manterem uma relação crítica com as normas. Portanto, se por um lado, as referências ao lesbianismo são menos comuns no espaço escolar, não se pode interpretar essa constatação como indicativo de uma maior compreensão, acolhimento ou emancipação e a *menor visibilidade* devem ser analisadas e interpretadas buscando desvelar a *insinuação do medo e da autocensura*.

A partir de tais premissas, parte-se do pressuposto que na escola há uma recusa veemente às feminilidades homossexuais que ocorrem mediante uma coação peremptória, visando à ocultação, ao silenciamento e à dissimulação das formas de viver a sexualidade não-heterossexual, para bloquear e impedir vínculos de amor e afeto entre as garotas.

Mediante as análises, buscou-se compreender o papel das relações de gênero e da sexualidade na edificação do sistema concreto e simbólico no cotidiano da escola e indagar pelas complexas tramas de significados e normas culturalmente disponíveis, bem como os

efeitos dessas práticas incidindo nos modos como as feminilidades são vividas, produzidas, mantidas e reproduzidas no espaço escolar.

II. ENCONTRANDO UM JEITO PARA PESQUISAR

*“As coisas estão no mundo.
Só que eu preciso aprender.”
(Paulinho da Viola)*

Penso que fazemos - e vivemos – nossas pesquisas, conduzidos (as) por preocupações, incertezas e constantes deslocamentos de nossas próprias aprendizagens, nossos modos de olhar e saber, enredando nossas vivências em outras; emaranhando vidas, teorias, para buscarmos os sinais que partem da superfície muda das coisas que as investigações buscam desvelar. Uma aventura na qual se constituem labirintos “tumultuosos e desafiantes” pelos quais transitamos, delineando as perspectivas das nossas escolhas metodológicas. Nesta parte do trabalho, buscou-se fundamentar tais escolhas, justificando-as, entendendo que se encontram permeadas de implicações teóricas e visão de mundo.

A primeira escolha consistiu em buscar formas para analisar, compreender e explicar experiências e vivências de garotas, tendo como foco as inter-relações entre gênero, sexualidade, processos de socialização e sociabilidades na escola. Para isso, considerou-se necessário percebê-las, descrevê-las, compreendê-las e analisá-las no interior de um conjunto de relações sociais que são, ao mesmo tempo, materiais e simbólicas, isto é, imersas numa cultura. Clifford Geertz (1989) defende uma proposição de cultura eminentemente simbólica, como uma teia de significados e, fazendo uso da metáfora de Max Weber, assim a explicita:

O conceito de cultura que eu adoto (...) 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 (GEERTZ, 1989: 5).

Também nas formulações de Michel de Certeau (1995: 141) as práticas sociais

requerem uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social, imbuído de significados. Assim o pesquisador afirma que:

se é verdade que qualquer ação humana *possa* ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas tenham significado para aquele que as realiza (grifo do original)

Ao dizer que a cultura existe no plural como experiência criativa, uma invenção social, vital, que mistura diferentes modos de pensar e falar, aos quais se confere significados abertos, Certeau (1995) postulava pela aspiração de inventar o possível. Quando investigava os caminhos obscuros da autoridade, em épocas de tumultos frente à fragmentação da tradição cristã em Igrejas rivais, buscava espaços de movimentação, onde pudesse surgir a liberdade. A cultura não assegura a felicidade, nem dá sentido às coisas. Ela cria ou recusa condições de possibilidade da ação humana. Proíbe ou permite, torna possível ou impossível.

A cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato “pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar” (GIARD, 1995:13), que se vincula a interesses, valores – as condições políticas existentes e aquelas que venham a ser criadas – e que enredam tantas histórias em tantas e diferentes situações. A perspectiva de cultura como um mecanismo de controle, ou como sistemas organizados de símbolos significantes, permite afirmar que o comportamento humano possui uma dimensão pública e “que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade” (GEERTZ, 1989:57) e por assim dizer, a escola.

Desta forma, imagens públicas do comportamento – cultural – são vistas como os mais eficazes elementos de controle social, pois, criam e recriam comportamentos, ao mesmo tempo, por meio de conteúdos que definem o que é valorizado ou desvalorizado em determinados grupos humanos.

2.1 Perspectivas de análise que permeiam o estudo

Entender a cultura como código, como sistema de comunicação, permite retomar o conceito sociologicamente e situá-lo mais próximo à “visão de mundo” para se referir aos aspectos cognitivos e existenciais. Segundo Geertz (1989), a cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos; é produto das ações humanas, mas também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. É universal porque todos os seres humanos a produzem, mas também local, pois é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz, constituindo-se em processo singular e privado e, ao mesmo tempo, plural e público.

Ao discutir sobre o pensamento humano considerando a dimensão pública da cultura, o antropólogo afirma que tanto o conteúdo como a forma são culturalmente determinados, pois além de processo interno e singular ao indivíduo, o pensamento é também externo e múltiplo, uma vez que lida com significados públicos, cujo sentido é variável e dinâmico. Ou seja, a cultura é pública porque o significado é público e sua dinâmica implica comportamentos e ações humanas constituídas em contextos específicos e, assim, dotadas de significados.

Qualquer entendimento da atividade humana deve ser buscado em referenciais culturais que dão sentido às atitudes, aos comportamentos e às condutas, que são “expressões sociais” (GEERTZ, 1989) ou as “práticas que tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1995).

Ao se observar a cultura, é possível defini-la como um contexto de trocas que pode ser descrito – os acontecimentos sociais, os comportamentos, as condutas, os processos – de maneira inteligível. Buscar essa “descrição densa” (GEERTZ, 1989) exige trabalhar com complexas estruturas conceituais que, muitas vezes, se apresentam inter-relacionadas, superpostas, misturadas e heterogêneas, simultaneamente diferentes e estranhas entre si.

Procura-se interpretar as diferentes situações para depois descrevê-las. Portanto, a análise cultural empreendida será sempre uma leitura sobre o real, entendida como uma reconstrução da realidade e não a realidade em si, pois ainda citando Geertz:

no estudo da cultura a análise penetra no próprio corpo do objeto, isto é, começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las [...] (enfim) os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão (GEERTZ, 1989:25-26).

Gestos simples e, aparentemente, indiferenciados, podem ser passíveis de descrições diferentes. Se dois garotos piscam o olho direito rapidamente, o comportamento carrega vários significados. O comportamento em si é o mesmo, mas o primeiro garoto apresenta um tique nervoso, o segundo, uma piscadela conspiratória. Nesse exemplo, citado por Geertz (1989: 17) fica explicitado que, ao contrário de uma simples descrição, o trabalho consiste em dar conta do componente simbólico, do caráter social de comportamentos muito semelhantes, passíveis de descrições diferentes. Poder-se-ia ainda, seguindo o exemplo, pensar numa garota e um garoto, ou em duas garotas em meio a um pátio da escola, piscando. Tiques nervosos? Piscadelas conspiratórias? Paqueras? Trata-se, portanto, de ficções; “ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’” (GEERTZ, 1989:26).

O fato importante é que se lidou com um conjunto de símbolos compartilhados utilizados pelas pessoas nas suas interações e relações cotidianas na escola, num processo criativo e ininterrupto. Esta perspectiva permeia as análises deste estudo, pois se compreende que os sujeitos desta pesquisa, como seres sociais que são, estão imersos numa dinâmica cultural, possuem um universo de representações – sobre o mundo, a sexualidade, o gênero, a escola etc. – o qual define e orienta suas vivências e experiências ligadas a esse conjunto de representações e não como um dado isolado. O que fazem é importante e significativo, mas também o é a forma como justificam, explicam e procuram sentido naquilo que fazem.

Desvendar significados, capturar, analisar e compreender experiências e vivências significou traduzir em nosso vocabulário a lógica das formas de expressão que outras pessoas têm. É mais ou menos como andar de bicicleta: é mais fácil fazer do que escrever.

Para isso, a necessidade de uma metodologia, assumida na direção proposta por Geertz (1989), quando diz que tal intento trata-se de uma tradução que se aproxima mais daquilo que um crítico faz para tornar claro um poema, do que aquilo que faz um

astrônomo quando justifica a existência de uma estrela. Refuta-se assim que a realidade possa ser apreendida diretamente, pois depende de um recorte que dê sentido a ela.

Tendo em vista os caminhos anunciados, a pesquisa não teve nenhum interesse quantitativo e, menos ainda, a pretensão de representatividade estatística. Portanto, o tratamento do nosso objeto de estudo partiu do pressuposto da pesquisa qualitativa, concentrando-se na busca da relação da dinâmica das relações sociais na escola em sua complexidade. A pesquisa qualitativa permite realizar uma atividade situada que localiza o (a) observador (a) por meio de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (DENZIN e LINCOLN, 2006; BOGDAN e BIKLEN, 1994).

2.1.1 O papel da pesquisadora como intérprete

*“Mas então, ousei comentar, estais ainda longe da solução...
 -Estou pertíssimo, disse Guillaume, mas não sei de qual.
 -Então não tendes uma única resposta para vossas perguntas?
 -Adso, se a tivesse, ensinaria teologia em Paris.
 -Em Paris eles têm sempre a resposta verdadeira?
 - Nunca, disse Guillaume, mas são muitos seguros de seus erros.”
 (Umberto Eco)*

A posição da pesquisadora que participa de alguma forma das atividades de campo de estudo, a torna consciente de que o campo tem um movimento complexo: não é um experimento em que se possam controlar variáveis. Esse movimento possibilita privilegiar o que é aparentemente secundário. Não se trata de uma busca do oculto, nem de uma oposição *per si* à quantificação, mas da descoberta de respostas àquilo que se dispersa na compreensão e/ou a interpretação dos fenômenos. Quem desconfia do que descobriu e se lança num jogo que incorpora imprevistos e erros pode resgatar, como ensina Michel Maffesoli (1998: 115), “uma sabedoria de vida que repouse sobre a consideração do sensível, da aparência, daquilo que convida a ser visto; de certo modo um pensamento da forma”.

Nesse sentido, também convém destacar que não se trata de tão-somente criar uma via alternativa ou outro canal de expressão para os sujeitos. Afinal, é por meio do trabalho do/a pesquisador/a que sujeitos-pesquisados ganham voz e vez, podendo, conforme as

circunstâncias, encontrarem um meio pelo qual possam se expressar e se reconhecer. É preciso cuidar para que expressões não sejam sufocadas.

Como não nos esquivar dos reclamos que vêm dos sujeitos? Como atribuir às observações a importância que merecem?

Assim, também se considera, consoante Lüdke e André, que:

é igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 3).

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é que, ao invés de negar a voz do/a pesquisador/a, ela a incorpora ao repertório de vozes que constroem a realidade social estudada. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores e os princípios considerados importantes para aquela sociedade e naquela época (LÜDKE & ANDRÉ, 1986:3). Isso mostra o caráter de interpretação e a dimensão de subjetividade envolvidas nas pesquisas. Essa posição abre inesperadas possibilidades em campo, também exigindo um mergulho nas incertezas para o acolhimento de muitas perguntas.

2.1.2 Do objeto: a relação entre quem olha e quem é olhado (a)

*Mas como é possível observar alguma coisa
deixando à parte o eu?
De quem são os olhos que olham?
Em geral se pensa que o eu é algo
que nos está saliente dos olhos
como o balcão de uma janela e contempla o mundo
que se estende em toda a sua vastidão diante dele.
Do lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá?
Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse?
(Ítalo Calvino)*

No caso desta pesquisa, várias preocupações e muitas questões cruciais entrelaçaram pesquisadora e sujeitos. Boa parte dos diálogos fez referência às experiências históricas das relações de gênero e sexualidade no seu sentido mais amplo, e também às do

cotidiano, do mundo pessoal do pesquisador/a, da sua socialização. Foi preciso não tentar escamotear a interferência da subjetividade, mas aprender a lidar com ela.

Geertz (1989), afirma que somos todos “observadores posicionados (ou situados)” e esse posicionamento remete a um ganho para a pesquisa e não um recuo ou limitação. Tal afirmação descarta a renúncia à autoridade do/a pesquisador/a, mormente as “visões que partem de lugar nenhum” (GEERTZ, 1989:75).

A contribuição da Antropologia foi importante para compreender – e exercitar - a complexidade da integração do (a) observador (a) no próprio campo de observação, o que significa, de pronto, concordar que não há neutralidade no ato de observar e analisar. François Laplantine (1978) destaca que o pesquisador não é uma testemunha objetiva, observando objetos, mas um sujeito, observando outros sujeitos. O reconhecimento da subjetividade do (a) pesquisador (a), longe de ser considerado como um obstáculo que seria conveniente neutralizar, é uma fonte fecunda de conhecimento, pois permite “a análise, não apenas das reações dos outros à presença deste, mas também de suas reações as reações dos outros ”(LAPLANTINE,1978: 173).

Ainda a respeito da interação inevitável e necessária entre observador (a) e observado (a), ao falar do lugar da subjetividade do (a) observador (a), Ruth Cardoso (1986) afirma que não se trata de algo descontrolado que invade e embaraça o campo da reflexão racional, mas de um fator intrínseco à relação entre duas (ou mais) pessoas: pesquisadores (as) e seus/suas informantes.

Contribuindo para o aprofundamento sobre a discussão da metodologia antropológica, Roberto Damatta (1978) destaca a importância do deslocamento da subjetividade e afirma que o trabalho de quem pesquisa resume-se numa dupla tarefa de afastamento e aproximação, ou seja, transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico, alertando que o exótico nunca pode passar a ser familiar e o familiar nunca chega a ser exótico. Um duplo movimento: decifrar o que se lhe apresenta como incompreensível e procurar estranhar aquilo que numa primeira visada é conhecido, a fim de manter um distanciamento necessário à pesquisa.

Gilberto Velho (1978, 1986) assinala com propriedade o caráter de familiaridade que pode estar imbuído no objeto de pesquisa. Ao buscar perceber alguns dos mecanismos

que sustentavam a lógica das relações sociais – internas e externas-, o estilo de vida etc., de um grupo de moradores (as) de um prédio de classe média na cidade do Rio de Janeiro, o autor pesquisou o seu próprio local de moradia. Segundo ele, o objeto de pesquisa pode ser familiar e não ser, necessariamente, conhecido. Firma, assim, que o familiar pode ser:

objeto relevante de investigação para uma Antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas (1978: 46).

Em que pese diferentes tradições, ênfases e modelos, dentre os inúmeros caminhos possíveis para as pesquisas, compactua-se aqui com Gilberto Velho (1986:18), quando ele afirma que ao escolher a própria sociedade como objeto de pesquisa, também assumiu, desde o início, que “a subjetividade do pesquisador deveria ser, permanentemente, não só levada em consideração, mas incorporada ao processo de conhecimento desencadeado”.

Portanto, o compromisso com a obtenção de um conhecimento mais objetivo, não significa a anulação ou a neutralização de sentimentos, emoções e crenças do/a pesquisador/a.

Ao enfrentar, a cada instante, o problema das escolhas, exclusões, hierarquias de preferências, toda e qualquer observação que se possa fazer, ao analisar sujeitos e/ou um grupo específico, será mediada pelo referencial cultural, também expresso na subjetividade do/a pesquisador/a. Afinal, insere-se na sua pesquisa o que lhe agrada, o que lhe causará aversão, o que lhe parecerá justo, o que lhe parecerá desumano.

Guiar-se pelo chamado “olhar antropológico” implicou reconhecer a relação entre quem olha e quem é olhado (a). Olhar para o outro é, em alguma medida, olhar para si mesmo, através do outro, pois se trata de uma forma de olhar também influenciada pela cultura.

Nessa medida, pesquisar consistiu em criar, interpretar as situações, saber ver, saber estar com outras pessoas e comigo mesma, enfrentar incertezas e retraduzir aquilo que percebi. Nesta empreitada, o empenho consistiu em encontrar métodos adequados à apreensão e entendimento das lógicas das criações dos sujeitos que participam da escola, não para julgá-los/as, compreendendo que o estudo interpretativo da cultura “representa um

esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las” (GEERTZ, 1998: 29).

2.2 Postura metodológica e abordagem da investigação

*Abordar: acercar-se, aproximar-se, abeirar-se
(Dicionário Aurélio)*

De acordo com Sérgio Vasconcelos de Luna (2002), o recorte da realidade que dá sentido a ela, é garantido pelo procedimento que seleciona as informações e dados fundamentais para o exercício intelectual do (a) pesquisador (a). Partindo dessa premissa, a presente investigação inspirou-se na etnografia, para buscar a informação diretamente num lugar geograficamente delimitado – uma escola – e, desta forma, coletar dados para fins de análise, por meio de documentos, narrativas, discursos e falas para, posteriormente, na imbricação entre perspectivas metodológicas e visões epistemológicas, descrever, interpretar e compreender o processo mediante o qual jovens constroem significados para suas experiências e vivências no espaço-tempo da escola.

Tais formulações guiaram a escolha pela realização de uma adaptação da etnografia à educação, ou, como afirma Marli André (1995:28) “um estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. Esse tipo de pesquisa, alimentada pela noção de etnografia como postura metodológica, constitui-se numa perspectiva que procura designar o olhar sempre em situação e numa interação permanente com a mesma, permitindo que se chegue bem perto do cotidiano na/da escola, na tentativa de entender como se operam, ali:

os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995:72).

Buscar a descrição das atitudes, valores, modos de ver e de sentir o mundo exigiu mergulhar no cotidiano da escola para investigar e questionar aquilo que era familiar e destinar um olhar de estranhamento ao comum, um olhar de heterogeneidade ao invés de

homogeneidade, pois, “o estudo se articula em torno da relação que a sua estranheza mantém com uma familiaridade” (Certeau,1994:32).

O estudo do/no cotidiano escolar das jovens colocou-se como fundamental para compreender como a escola desempenha seu papel socializador do gênero e da sexualidade, veiculando crenças e valores que aparecem nas ações, nas interações e nas relações sociais que caracterizam a experiência escolar, capturado num movimento que se configura numa dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos – e reflete valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras.

Neste caminho, a decisão pela abordagem como estudo de caso, delimitou uma escola para o trabalho em campo, entendendo que tal recurso utilizado na investigação enfatiza o conhecimento do particular sem, no entanto, deixar de estar atento ao seu contexto e às suas inter-relações com um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo (ANDRÉ, 1995).

A investigação foi sustentada por um trabalho de campo em uma escola onde se empreendeu a observação participante, almejando que a convivência da pesquisadora com as pessoas estudadas constituísse condições privilegiadas para que o processo de observação fosse conduzido e favorecesse uma compreensão que, de outro modo, não seria alcançável. De acordo com José Mario P. Azanha (1992:92)

“a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios etc.; que de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas”

Assim sendo, a pesquisa foi feita em uma única instituição escolar. De acordo com Cláudia Fonseca (1999:68), os dados retirados do estudo qualitativo de certo segmento da vida social podem ensinar modelos abstratos. Segundo a autora, esses modelos explicativos serão sempre uma simplificação grosseira e “não há como prever de antemão que serão estes a chave da compreensão da realidade”. Contudo, Fonseca também esclarece que os modelos podem servir de alternativa e abrir o leque de interpretações possíveis. Assim, não se trata de criar fórmulas dogmáticas.

Assumindo também essa perspectiva, os modelos explicativos, colocados nesta investigação, revelam a importância de considerar “o social para contextualizar histórias individuais possibilitando chegar às generalizações a partir de dados particulares, mas essa noção torna representativa a realidade apreendida em apenas uma escola” (FONSECA, 1999:69).

Como já foi explicitado, este estudo se insere no conjunto daqueles que se preocupam com a investigação da educação e da escola, a partir das relações de gênero, sexualidade e processos identitários, buscando compreender as vivências de garotas que se consideram lésbicas, homossexuais, bissexuais, ou que, inclusive, não chegam a autodefinir-se de maneira nenhuma, mas revelam seu desejo, sua atração por outras jovens, delimitado em uma escola pública de ensino médio. Assim sendo, o passo seguinte foi a escolha de uma escola pública de ensino médio do município de São Paulo.

2.2.1 Escolha da escola

... vim de infinitos caminhos...
(Cecília Meireles)

A opção por realizar esta investigação numa escola pública de ensino médio, localizada em região da periferia da cidade de São Paulo, foi se construindo em vários momentos, mediante conversas informais com uma das integrantes da equipe técnica gestora. Trata-se de escola que atende exclusivamente ao ensino médio, com alunos (as) ingressantes em idade predominante entre 14 e 16 anos de idade.

Uma preocupação freqüente nas conversas entre pesquisadora e pesquisados era a preocupação em considerar as características específicas do público atendido pela escola, vinculando-o ao lugar onde está localizada, e buscar caminhos para investir em períodos de planejamento; garantir reformas para melhoria de infra-estrutura para funcionamento; alterar a qualidade do trabalho pedagógico, entre outros.

Também se conversava a respeito dos conflitos, acordos e desacordos, diante da necessidade de se estabelecer um trabalho mais coletivo e consequente do ponto de vista do que se poderia caracterizar como a proposta pedagógica da escola e, como isso, era

organizado. Lembro-me que em nossas conversas, me chamava a atenção os acontecimentos de uma escola “bastante movimentada”, incluindo em sua agenda inúmeros projetos, organização de instâncias para participação de docentes, alunos e alunas, funcionários e funcionárias. Ou seja, além das preocupações com o trabalho pedagógico, parecia-me que uma das questões colocadas estava no aprendizado de um convívio democrático naquela instituição.

Na tônica das conversas as idéias e propostas, os projetos e parcerias realizados tinham como objetivo discutir a abertura de espaços a outros personagens para participarem da política educacional da escola. Um dos temas que também me chamava a atenção era o desafio de colocar em prática a abertura dessa escola para a comunidade nos finais de semana, estendendo a ela parte de seus serviços – como o atendimento na biblioteca, no laboratório de informática, videoteca.

Em uma dessas interlocuções, chamou-me a atenção o relato de uma situação de “homenagem especial”, que fora realizada logo no início do período matutino de aulas. Uma homenagem dessas que alguém chama um carro de som, ouve-se música, declama-se poesia. Anunciada pelo alto falante, com espocar de fogos de artifício e realizada em frente à escola, tratava-se de um presente encomendado por uma garota, para comemorar o aniversário de alguém que amava: outra garota. Por um tempo, o cotidiano daquela escola foi surpreendido pela festa das garotas. Nos dizeres, da então interlocutora, a escola “parou”. No interior do ambiente escolar, após a manifestação pública de afeto entre as garotas, mesmo quem não chegou a tempo – inclusive ela – ficou sabendo, pois o fato foi amplamente comentado.

Um acontecimento desses não é, decerto, freqüente em escolas. O que se espera ou “o mais óbvio” é que sejam homenageados outros pares, ou melhor, que garotos declarem publicamente seu amor ou interesse por garotas e/ou vice-versa. A imagem possível que a expressão “a escola parou” pode provocar, permaneceu em minhas impressões como se, nesse lugar, as pessoas também parassem por alguns instantes de respirar.

As garotas envolvidas no fato, com seus fazeres, desafiavam o “óbvio”, o “ar que se respira”? Pergunta difícil de ser respondida. O certo é que criaram uma “ocasião” para a conquista de seus objetivos.

2.2.2 O cotidiano escolar: abrigo das táticas do fazer

Se a escola rechaça ou estranha determinadas práticas e estas, assim mesmo, teimam em ocorrer, entende-se que nesse ambiente não há somente reprodução, que as idéias e condutas não são assimiladas e simplesmente reproduzidas de forma passiva e disciplinada. Portanto, os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura, e em sua socialização, há uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Novamente colaboram os argumentos de Michel De Certeau (1994), não como um modelo teórico, mas aceitando suas análises diversificadas capazes de demonstrar que, na aparente desordem das palavras e dos atos humanos, se compõem cenários com profundidade e inteligíveis a “observadores interessados”. Certeau (1994) vê no mundo diário – mundo de profusão de gentes, falas, gestos, movimentos, coisas – o abrigo das táticas do fazer, invenções anônimas, desvios da norma, do instituído, embora sem confronto, mas não menos instituintes. A esse respeito, comenta Alípio Souza Filho (2002: 131):

“a minúscula invenção cotidiana vai para o título de uma de suas mais expressivas obras - A invenção do cotidiano - como expressão talvez de sua atenção generosa com o agir do homem comum (...) perscrutando os fundamentos de uma sociologia do cotidiano”

Com Michel De Certeau (1994) aceitamos que essas práticas dos sujeitos em suas diversas *maneiras de fazer*, seus variados *modos de proceder*, organizam micro-subversões, alteram o compasso esperado e, em seus caminhos plurais, as resistências e mudanças, que estão nos fazeres e dizeres das pessoas que vivem nessa ordem do dia: o cotidiano da escola. Trata-se da liberdade daqueles e daquelas que não se conformam com o que é organizado e instituído, e concebem - com a criatividade do (a) mais fraco (a), por meio de táticas, a capacidade de escapular dos poderes vigentes.

São “maneiras de fazer”, “destreza”, “ardis cotidianos” nas escolas. Representam um “trabalho secreto” que elege e distribui autoridades diferentes daquelas “oficiais”,

criando "ocasiões" para a conquista de metas e objetivos. As táticas não são atos mansos ou domesticados, ainda que, por vezes, sejam bem comportados. Existem sob tensões e, muitas vezes, violências. Certeau (1994) ofereceu caminhos para alicerçarmos o olhar à escola enquanto um espaço sócio-cultural e buscar analisar os “fazeres” e dizeres das pessoas que vivem nessa ordem do dia – o cotidiano – e que, participando da cultura, reverterem a seu favor as normas que têm como objetivo excluí-las do sistema.

Tal intento exigiu desconstruir a imagem de um espaço determinado, controlado e definido para entender como o ambiente escolar também é ressignificado por cada sujeito que o compõe.

Se para a socialização não-heterossexual transbordam as formas de controle e zelo, há então sinais de intensidade provocados pelo próprio aparecimento. Sinais também importantes para a produção e reprodução de identidades – pessoais e sociais. São processos ativos, por parte dos sujeitos que lutam para adquirir os meios para representar-se. Trata-se, enfim, de “também compreender as histórias de desejo e de amizade [entre as garotas] que teimam em existir, apesar de condições hostis” (BRITZMAN, 1996:74).

Ceguei a essa escola, no ano de 2007...

2.3 Delineando os procedimentos realizados em campo

*“Prestar atenção em um aspecto
faz com que este salte para o primeiro plano,
invadindo o quadro, como em certos desenhos
diante dos quais basta fecharmos os olhos
e ao reabri-los a perspectiva já mudou”
Ítalo Calvino*

Com a definição dos princípios assinalados, vale lembrar que a construção de um trabalho de campo é também uma experiência única, a qual escapa à ordem da racionalidade descrita em muitos manuais. Como lembra Howard Becker (1997:12):

“os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em

consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único ”

A sexualidade não heterossexual explicitada em cena pública, no ambiente escolar, em uma homenagem ocorrida entre duas garotas, foi determinante para decidir sobre “o que” e “como observar”, como selecionar os aspectos e os acontecimentos relevantes para buscar o que era mais significativo, nos movimentos “sutis”, “nas práticas microbianas” do cotidiano escolar. Não há outra forma de se fazer isso senão “buscar ritualmente ser introduzido pelo grupo que estuda, dentro desse mesmo grupo” (ITURRA, 1989: 157).

Estar em campo, na escola, exigiu o cuidado de não fazer deste o elemento da administração da prova, mas o material indispensável para que o discurso sobre o outro tivesse sentido (BOUMARD, 1999), e tal postura delineou as ações e o tempo para se debruçar sobre o estranho, o outro enquanto estranho, e o seu significado.

2.3.1 Dinâmicas da pesquisa para coleta de dados

Para realização da coleta de dados descritivos, teve-se acesso às dependências da escola. Os documentos, quando solicitados, foram recebidos além da disponibilização de uma sala para guardar o material. Foram privilegiadas observações de situações nos pátios, corredores, enfim, os ambientes externos existentes fora das salas, em diversos momentos: nos horários de entrada – antes do início das aulas –, durante os intervalos e no momento de saída da escola.

Em algumas vezes também surgia oportunidade de observações e/ou conversas quando ocorriam faltas de professores/as e aconteciam as chamadas “aulas vagas”. Durante os três meses e dezessete dias nos quais visitei a escola, apenas me utilizei de salas para guardar material – bolsa, caderno – e para a realização de entrevistas. Eventualmente, uma conversava com algum funcionário/a em alguma sala, quando convidada. As informações recolhidas foram posteriormente reconstruídas em forma de palavras ou transcrições literais, feitas em diário de campo ou a este anexadas, quando se tratou de documentos disponibilizados.

Coletar dados demanda mobilização de atenção para observar e apreender eventos e acontecimentos relevantes à investigação, “uma presença *Lá* em um texto elaborado *Aqui*” (GEERTZ, 1989). Entretanto, entendi desde o início que não se tratava de adotar a postura de “detetive”. No ambiente escolar, evitei andar com caderno, papel, lápis, caneta na mão ou qualquer outro material do gênero. Quando necessário as anotações eram feitas em forma de rascunho, na sala que foi disponibilizada.

Essas anotações eram feitas em forma de tópicos ou frases que ajudavam a lembrar o que foi observado, o que foi conversado e/ou ouvido em conversas. Nos momentos em que era necessário anotar algo no caderno, estando fora da sala, elaborava a escrita em uma folha, registrando de tal forma que se alguém quisesse também poderia ler.

Para mapear o próprio campo, foi necessário estabelecer relações, selecionar colaboradores/as informantes, manter um diário, transcrever textos, e assim por diante, com o objetivo de mergulhar no meio, através da interpretação, no trabalho de articular aquilo que se vivencia no local. A disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa foi adotada como critério para incluir todas as pessoas que participaram do processo. Aos poucos, ensejava uma diluição do formalismo, buscando vínculos que se traduzissem em confiança, os quais ampliaram tanto possibilidades do início como do prosseguimento da investigação.

2.3.2 Questionários, entrevistas individuais e em grupos: objetivos e organização

O trabalho de campo também consistiu em ouvir e observar diversas posições de sujeitos no ambiente escolar. Foram coletadas informações por meio da realização de entrevistas (individuais semi-estruturadas com as jovens e com funcionários/as, dois grupos de discussão – um destes com professores/as e outro com alunos/as) gravadas, em aproximadamente dezesseis horas que, posteriormente, foram transcritas resultando 265 páginas digitadas.

Suas falas traziam uma riqueza por serem formuladas sob a ótica daqueles e daquelas que estão vivenciando o processo e constituem em fonte preciosa para a compreensão das percepções nas quais se fundamentam as ações dos sujeitos cujos sentidos buscavam-se apreender, o que demandou a utilização de recursos variados. Os dados obtidos nas observações e diálogos realizados em campo orientaram, paulatinamente, a decisão de realizar entrevistas.

A entrevista se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, na medida em que esta nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social, e a buscar as estratégias para respondê-las. Para Nadir Zago (2003:294) tais critérios balizam “a natureza da entrevista e a maneira como ela será conduzida para melhor se ajustar às nossas preocupações”.

Cada entrevista era precedida de um questionário visando construir um perfil mais geral dos sujeitos colaboradores/as da pesquisa. Os questionários foram elaborados com questões fechadas e abertas, no sentido de buscar dados que revelassem o perfil individual e de cada grupo: professores/as, funcionárias e jovens/alunos/as.¹⁴ O objetivo no uso destes instrumentos foi o de solicitar referências sobre dados pessoais; situação de trabalho - mais especificamente para professores/as e funcionários/as -; dados do núcleo familiar de origem; experiência escolar individual e participação em atividades sociais e culturais, etc. Portanto, os questionários foram respondidos por onze pessoas: três alunas/os - duas jovens e um jovem; cinco professores/as: dois homens e três mulheres e três funcionárias. Com as garotas colaboradoras em minha pesquisa, os dados foram obtidos de suas entrevistas individuais.

Individuais ou em grupos, tais instrumentos privilegiam formas diferentes de interações, e que possibilitam tanto a inserção do (a) pesquisador (a) no mundo dos sujeitos, quanto à ampliação do universo de informações para captar diferentes singularidades. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas individuais na modalidade semi-estruturada – apenas com garotas, funcionárias e ex-funcionária da escola - combinando perguntas abertas e fechadas, onde as participantes tiveram a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto, aproximando-se de um contexto de conversa informal. Estes tipos de entrevistas

¹⁴ Ver Anexos I, II e III.

colaboraram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos.

Para proporcionar a exposição ampla das percepções, idéias, crenças, atitudes e valores - os sistemas organizados de símbolos significantes (GEERTZ, 1989) - especialmente no que se refere às temáticas relativas às interações afetivas no ambiente escolar, socialização de gênero e sexualidade e trazer à tona respostas mais completas e verificar a lógica que conduziram às respostas, revelando orientações coletivas e visões de mundo do grupo ao qual pertencem os/as participantes, lancei mão de grupos de discussão. Um destes foi realizado com professores/as e outro com alunos/as da escola. Segundo Wivian Weller (2006:246) “grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. Uma das contribuições relevantes ao utilizar-me deste tipo de instrumento é que pude colher as opiniões produzidas nas interações coletivas.

As entrevistas realizadas com as garotas e com as demais pessoas da equipe técnica; os grupos de discussão - tanto aquele realizado com professores/as como outro realizado com alunos/as - tiveram duração de cerca de duas horas. Esta delimitação deveu-se a duas razões: a primeira delas, em decorrência dos alertas de Maria Isaura Queiroz (1983) para o risco de que o cansaço que se apossa do/a pesquisador/a e de seus/suas colaboradores /as-informantes após este tempo, comprometa a qualidade do material colhido.

A segunda razão se deve ao fato de que tanto as entrevistas como os grupos de discussão foram procedimentos realizados na escola, após o horário de aulas, e planejados para que interferissem o menos possível na rotina diária das participantes, tendo em vista os compromissos que tinham fora dali. O fato de realizar estas entrevistas e os grupos de discussão no recinto escolar ajudou bastante a focar os relatos no âmbito educacional.

Para a realização das entrevistas individuais e dos grupos de discussão, foram elaborados roteiros prévios, mediante leituras do diário de campo, que ofereciam mapeamento de situações observadas, incluindo as incertezas, indagações e perplexidades. Buscou-se, assim, indagar mais sobre os “modos”, “as formas pelas quais”, do que “quais são”, “o que é” e “por que”. Um elenco de indagações orientou a pesquisa, buscando aproximá-la dos significados dos tensionamentos, das “artes de fazer” na vivência da

sexualidade não-heterossexual e dos marcadores da identidade de gênero nessa escola e das “artes de fazer” das próprias garotas nesse cotidiano.

O uso do gravador se justificou, tanto nas entrevistas individuais, como naquelas realizadas em grupo, na direção das premissas discutidas por Queiroz (1983:14), ou seja, porque este instrumento permite apanhar com certa fidelidade o diálogo com colaboradores/as informantes, bem como guardá-lo por um longo período, isto é, enquanto o recurso que tenha sido utilizado para gravação permanecer intacto. Pensar sobre as variações e sobre a técnica de gravador remete-nos à reflexão sobre a importância de distinguirmos a metodologia da técnica. Enquanto a metodologia diz respeito à totalidade dos procedimentos de investigação, a técnica é a 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 (QUEIROZ, 1983:15).

O cuidado com o sigilo e o tratamento dos relatos obtidos foi assegurado inicialmente a todas as pessoas entrevistadas, bem como àqueles/as que participaram dos grupos de discussão. Esta afirmação está relacionada com a forma com que se procurou interagir com todos os sujeitos, também em outros momentos, estabelecendo vínculos de empatia e confiança, dando-lhes a certeza de que suas falas não circulariam de maneira indevida.

O primeiro procedimento foi sempre a explicação sobre a pesquisa, a confirmação da participação nas entrevistas individuais ou grupos de discussão e a formalização dos termos legais para o consentimento da realização dos mesmos. Explicitou-se também a necessidade de registrá-los através do uso de um gravador digital portátil, declarando que o nome e outras informações que pudessem identificar a (s) pessoa (s) não seriam revelados, fosse no documento da tese, ou em outros textos e apresentações orais que viessem a fazer em função da pesquisa.

2.3.3 Nas entrevistas individuais com as garotas

Para as garotas, decidiu-se elaborar um roteiro (em anexo) ¹⁵, que possibilitasse concentrar a investigação nos aspectos vivenciados nessa escola, também perguntando sobre algumas recordações da infância e de situações experimentadas ao longo do Ensino Fundamental, concentrando-se nos aspectos vivenciados no período do Ensino Médio – na escola estudada - porém, sem a preocupação de segui-los estritamente, uma vez que especialmente com as garotas – mas não apenas com essas – temia-se que, no momento da entrevista, poderiam surgir afetos pessoais, fragilidades. Por isso também se procurou sempre não invadir a privacidade mantendo a atenção aos sentimentos, sem explorá-los, e respeitando-os integralmente.

O roteiro foi elaborado começando 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. Indagou-se, a seguir, a existência de irmãos e irmãs e a convivência com eles. Ainda nesta primeira parte, buscou-se levantar elementos do padrão de vida, sobretudo em termos culturais: os hábitos em relação à música, livros, cinema, teatro, roupas, cuidados com o corpo, frequência de saída de casa para diversão, quanto normalmente gasta, locais de preferência.

A seguir, o assunto girava em torno da infância e, na terceira parte, sobre as relações familiares. Em seu quarto item, as questões tratavam do ambiente escolar propriamente dito e trazia perguntas sobre vivências mais ligadas à sexualidade, as quais permitissem entender a percepção – ou não - do preconceito em relação às práticas sexuais não-heterossexuais, as tensões em relação ao namoro ou “ficar” na escola, os sentimentos e reações diante do preconceito.

Na quinta etapa, as perguntas buscavam mais a relação com colegas e professores, das disciplinas preferidas e detestadas, do trabalho em sala, das lembranças.

Para finalizar solicitou-se que os/as entrevistados/as falassem um pouco mais sobre as suas relações afetivas no ambiente escolar.

¹⁵ Ver Anexo IV.

Dentre as perguntas feitas, indagava-se sobre a entrada na vida sexual: ter tido relações sexuais alguma vez; sobre atração por pessoas do outro sexo ou do mesmo sexo, de maneira compartilhada ou exclusiva; se já tiveram experiência sexual com pessoas do mesmo sexo. Esta última formulação, “é deliberadamente mais fluída e não restringe os contatos sexuais a uma concepção exclusiva de sexo penetrativo” (HEILBORN; CABRAL, 2006:365).

2.3.4 Nas entrevistas individuais com funcionárias e nos grupos de discussão

Foi também elaborado outro roteiro prévio para entrevistas individuais realizadas com a funcionária da equipe técnica, a gestora e a ex-gestora da unidade escolar¹⁶. Para orientar os temas dos dois grupos de discussão, tais roteiros tomaram como base as mesmas indagações feitas nas entrevistas semi-estuturadas¹⁷.

Tanto nas entrevistas individuais realizadas com funcionárias como naquelas realizadas em grupos os roteiros foram elaborados com base em um esquema de perguntas estruturadas previamente e não foram seguidos à risca. Algumas perguntas foram as mesmas para entrevistas individuais, e nos dois grupos realizados, uma vez também se pretendeu analisá-los comparativamente.

Nos grupos de discussão, na medida em que se exploravam as respostas, em alguns momentos, indicava-se sobre determinadas situações, imaginadas a partir do foco central da pesquisa. Neste aspecto, utilizou-se o recurso da “observação do sujeito em cena”, inspirada nas noções de cenas e cenários sexuais amplamente postuladas nos estudos realizados por Vera Paiva (1996, 1999, 2000, 2006, 2008).

Ampliando o conceito de “scripts sexuais”, definidos por James Gagnon e William Simon, como a habilidade interativa, as fantasias e mitos culturais que os indivíduos usam para organizar suas condutas sexuais, inclui-se a noção de cena sexual e a descrição a partir de cenários sexuais. Assim, a idéia é a de que a dinâmica de uma cena é única, e “nunca será igual, mesmo considerando o curso da vida de uma mesma pessoa, ou se comparada às

¹⁶ Ver anexo V.

¹⁷ Constam do anexo VI.

cenar de outra pessoa num mesmo cenário sexual, muitas cenas podem ser parecidas” (PAIVA, 2006:31). Esse recurso “ explora a experiência cotidiana da sexualidade, buscando responder a essas questões ” PAIVA (2006:24) e consiste na observação do “sujeito em cena”, ou seja, convidam-se os/as participantes a decodificar, em suas palavras, as situações às quais vivem ou viveram pensadas a partir do foco central do tema da pesquisa. Ao ampliarem-se narrativas possibilita-se aproximá-las da “descrição densa da sexualidade” (PAIVA, 2006).

As cenas foram elaboradas com base nas observações que realizei na escola. Especialmente durante o processo de discussão em grupo a utilização desse recurso visou buscar as percepções que os/as participantes constituíam em relação às idéias de sexo, gênero e sexualidade e as narrativas que carregavam o contexto de situações de discriminação dirigida àqueles e àquelas que não se conformam aos padrões de condutas heterossexuais.

2.3.5 Critérios e escolhas dos sujeitos participantes

Para a escolha das pessoas que participaram, tanto das entrevistas individuais, quanto dos grupos de discussão, adotou-se, via de regra, a decisão da adesão voluntária, evitando qualquer tipo de pressão ou constrangimento. Entretanto, tanto os critérios quanto os convites precederam diferentes contornos e participações.

Com as garotas, que pudessem e quisessem colaborar com a investigação, concedendo entrevistas individuais, adotaram-se os critérios de autodefinição, hetero-definição e reconhecimento pessoal quanto à sexualidade não-heterossexual. Portanto, não foram feitas quaisquer “deduções” a partir do comportamento ou conduta, por parte das entrevistadas. Trabalhou-se com aquelas que se disponibilizaram a colaborar, perfazendo uma amostra de conveniência, isto é, um universo restrito de garotas estudantes da escola estudada, composto pela técnica de amostragem não-probabilística conhecida como “bola de neve”, particularmente útil quando é difícil identificar entrevistados (as) em potencial (REA e PARKER, 2002: 150), ou seja, garotas que aceitaram participar da pesquisa foram indicadas diretamente pelas próprias pesquisadas.

O convite aos demais participantes também levou em conta a adesão voluntária e se constituiu pelo mesmo método, ou seja, feito o primeiro convite, foram solicitados contatos com aqueles/as que pudessem e desejassem colaborar com a pesquisa. Enfim, acredita-se que a decisão tomada nessa etapa da pesquisa, tanto para a realização de entrevistas como para grupos de discussão, foi a de que o trabalho de campo deveria convergir para o estabelecimento de relações mútuas. Assim sendo, buscou-se colocar uma tônica na proximidade da relação, estabelecendo confianças mútuas e trocas, centradas numa perspectiva de colaboração e cooperação, aceita ou negada.

Da mesma forma que algumas pessoas possibilitaram acolhimento e adesão tão logo foram convidadas para concederem entrevistas, casos ocorridos com a vice-diretora, a ex-diretora e a inspetora de alunos/as, outras acataram a colaboração por meio de outras formas. Uma das integrantes da equipe técnico-pedagógica – a coordenadora – disponibilizou prontamente sua sala para que pudesse ser guardado o material. Era bastante comum encontrá-la nesta sala durante as visitas à escola. Entretanto, em que pese algumas tentativas para agendar alguma data para que ela concedesse entrevista, o esforço foi inócuo.

O depoimento da ex-diretora despertou interesse, na medida em que atuou por longo tempo nessa escola e integrou a equipe até o final do ano anterior ao da presente pesquisa.

2.3.6 Ética: reflexões e decisões quanto ao termo de consentimento “livre e esclarecido”

*“O dever de uma profunda reflexão ética é individual,
colaborativo e institucional. Espera-se que os indivíduos,
(...)
cujos atos afetam as vidas de outras pessoas,
considerem a natureza ética de suas motivações,
condutas e influências”
(Rebecca Cook, Bernard Dickens e Mahmoud Fathalla)*

O ponto de partida para escolha dos procedimentos aqui relatados sempre foram éticos, assim como a escolha da pesquisa, o que equivale a afirmar que foram escolhas políticas. Os “movimentos” realizados em campo exigiram lidar com chances e

oportunidades que se descortinavam no sentido de conseguir pessoas que participassem de uma investigação sobre “temas delicados”, especialmente a dificuldade que particularmente os/as jovens – mas não somente estes - enfrentam para se manifestarem com sinceridade, dentro das estruturas da escola, em se tratando de temáticas relacionadas à sexualidade.

Assim, assume importância explicitar algumas questões que permearam a investigação, remetendo a considerações do escopo ético relativo à pesquisa, previstas nos procedimentos de controle e/ou acompanhamento.

Ao descrever esse momento da trajetória, a pesquisadora se calca em sua experiência pessoal e o faz porque trâmites, que por vezes consideram-se marcadamente burocráticos, também envolvem relações interpessoais e institucionais. No caso deste trabalho, o entendimento de tais questões implicou o prosseguimento de etapas fundamentais para o trabalho em campo.

Como podemos perceber pelos itinerários anunciados nesta pesquisa, o processo de observação participante reflete uma espécie de diálogo, mais do que um contrato, o que justifica as tomadas de decisões e as posições, entre outros procedimentos que foram realizados, fundando-se nos valores de opinião que a pesquisadora pensa serem comportamentos adequados, especialmente para abordagem dos sujeitos.

No caso desta pesquisa, considero que um dos fatores que adquire relevância é o de saber definir a responsabilidade para com outros seres humanos também quando em contato com “a dor e a alegria de ser o que é”. Assim, as questões éticas não se restringiram ao modo de comportamento durante o trabalho de campo, pois a ética é compreendida aqui, nos termos expressos por Bogdan e Biklen (1994), como uma “obrigação duradoura” para com as pessoas com as quais se fez contato no decorrer da pesquisa, assumindo diferentes formas consoantes diferentes momentos do processo de investigação.

Nesta pesquisa, realizada em uma escola pública de ensino médio, durante o processo de observação, coleta e registros dos dados, fez-se contato com pessoas com mais de 18 anos de idade e com jovens, entre 16 e 17 anos, que se dispuseram a colaborar com a investigação. As responsabilidades éticas têm respaldo em função de um conjunto de prescrições normativas. Eis que, além destes cuidados de sigilo, habituais nas pesquisas seja no campo da sexualidade seja em outros campos delicados ou vulneráveis da vida

humana, o instrumento - consentimento informado – utilizado para firmar comunicação e parceria entre pesquisador/a e sujeito pesquisado, submete-se às normas e diretrizes para pesquisas com seres humanos em nosso país, dispostas pela Resolução 196/96¹⁸.

De acordo com essa resolução há ressalvas no que diz respeito aos requisitos exigidos para obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo necessária

“anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa”.¹⁹

Assim, a obtenção de Consentimento Livre e Esclarecido, além de buscar garantir a voluntariedade dos/as participantes, também reflete os pressupostos éticos, tais como “a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia)”²⁰. Porém, no que diz respeito aos jovens colaboradoras/es desta pesquisa, a condição de autonomia reduzida, também caracterizada como “transitória”, subtraia-lhes a possibilidade de fornecerem consentimento após-informação.

Redução da autonomia e vulnerabilidade, neste caso, são fenômenos estreitamente relacionados, revelando mais do que fragilidades, pois, concernente à idéia de vulnerabilidade – especialmente no que diz respeito às garotas que se auto-identificaram não-heterossexuais ou que revelaram sua atração por outras garotas – tal condição é decorrente de uma relação histórica entre diferentes segmentos sociais em situação de desigualdade.

São garotas que convivem em ambientes, inclusive o familiar, que ratificam e reiteram tais vulnerabilidades, sentidas nas formas de preconceito, discriminação e violência. Ao discutirem as construções culturais e as controvérsias normativas sobre adolescência, sexualidade e reprodução, Sonia Correa e Miriam Ventura (2006: 1506), explicam que

¹⁸ Ver: Resolução n.196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde. In: Cadernos de Ética na Pesquisa, N.1, julho de 1998.

¹⁹ Ibid p.35.

²⁰ Ibid p.35 .

“embora a transição da infância para a vida adulta seja um fato biológico universal, reconhecido e ritualizado em diversas sociedades, os procedimentos simbólicos, discursivos e práticos – institucionais – que são adotados pelas sociedades para nomear e abordar esta etapa da vida não são homogêneos”

Incluindo-se aqui paradoxos derivados de diversos marcos etários na legislação em nosso país, um destes relaciona-se à definição legal de capacidade para o exercício próprio de direitos. Assim, segundo o Código Penal Civil Brasileiro, esta só é plena para os atos da vida civil aos 18 anos, permitindo um exercício relativo a partir dos 16 anos, quando ao/a jovem é permitido votar, que é um direito fundamental de cidadania. As autoras ponderam que esses marcos diversos na legislação seriam boas justificativas para que se tivesse cautela em relação à definição legal de autonomia sexual e reprodutiva, a partir dos 18 anos, pois, como a definição legal nesse âmbito, não é expressa, na interpretação de alguns, a assistência – seja dos profissionais da saúde ou de educadores (as) – fica condicionada à anuência dos responsáveis legais.

Situando-se na discussão das alternativas possíveis, proposta por Correa e Ventura (2006), quando aprofundam o debate em torno do respaldo legal para intervir sem risco de processos judiciais ou acusação de desrespeito às normas existentes, considera-se que as reformas legais não são imprescindíveis, uma vez que é possível ponderar princípios éticos e legais já existentes e, a partir daí, construir uma interpretação que garanta o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos pelos (as) adolescentes.

Assim, as autoras buscam aprofundar suas argumentações cotejando-as às interpretações e recomendações já estabelecidas consensualmente no plano internacional e nacional, para considerar a possibilidade de conduzir avanços significativos na concepção dos direitos na área da saúde. Nesse sentido, recorrem, dentre outros, à Recomendação Geral n.4 expedida no ano de 2003, pelo Comitê sobre os Direitos da Criança do alto comissariado da Organização das Nações Unidas. Esse documento extrai dos artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança – que trata do direito à vida, à liberdade, à saúde, à educação, a não discriminação – as diretrizes que devem nortear as ações e interpretações dos estados-partes, inclusive em relação aos direitos sexuais e reprodutivos dos (as) adolescentes.

No que tange à assistência integral da saúde dos (as) adolescentes o referido Comitê recomenda que os estados “estimulem o respeito ao direito à privacidade, à confidencialidade e ao *consentimento informado* desse segmento” (CORREA; VENTURA, 2006: 1507).²¹.

Portanto, ponderou-se que uma alternativa possível às garotas colaboradoras desta pesquisa, que de pronto declaravam a impossibilidade de encaminhar termo de consentimento parental, fosse solicitar autorização e permissão junto à Comissão de Ética da Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Desta forma, aquelas que se dispuseram a conceder entrevistas individualmente, assim o fizeram mediante suas próprias autorizações, o que se estendeu as/aos demais alunos/as que participaram do grupo de discussão.²²

Considera-se que tal decisão fez prevalecer o princípio da dignidade da pessoa humana e do melhor interesse do/a adolescente que podem ser cotejados à luz desta discussão e interpretados atinentes aos princípios jurídicos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)²³ especialmente quando em suas disposições preliminares, no artigo 3º, escreve que:

“A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.”

Ainda assim, tais princípios retornam no Capítulo II da aludida lei, quando se afirma que no aspecto do direito à liberdade tratar-se-á de garantir “opinião e expressão” (Art.16, parágrafo segundo) e , por fim, quando diz que o direito ao respeito, consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral “abrangendo a preservação da

²¹ Grifos meus

²² O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por todos/as os/as participantes da pesquisa. Anexo VII.

²³ Ver BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei 8069, de 13 de julho de 1990, Lei n.8242, de 12 de outubro de 1991. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <http://redesociaisapaulo.org.br/downloads/ECA.pdf>. Acesso em 28/09/2008.

imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais ”(Artigo 17º, Lei 8069/90).

Refletir sobre nossas experiências e incursões para que o termo fosse de consentimento livre e esclarecido e subscrito pelas próprias garotas, serviu para revelar a complexidade de nosso papel como pesquisadora, especialmente, no que diz respeito a reunir informações e construir argumentações, partilhando-as com as próprias jovens, oferecendo-lhes assim a percepção que poderiam – ou não - serem abordadas, para que pudessem ser informantes e colaboradoras, tendo como horizonte ético-político seus direitos, incluso aqui, o direito à sexualidade.

Assim, a vulnerabilidade, diferente de vitimização assume uma perspectiva de igualdade e de dignidade, pois são contextualizadas nos cenários de injustiças, discriminação, opressão e violência que assolam inumeráveis “identidades e práticas sexuais subordinadas ou outras condições associadas a estas” (PARKER, 2000:103).

Pelas impressões que se teve, após cada processo de conversa, seja em diálogos informais ou durante as entrevistas, acredita-se que, em nenhum momento, tenham sido feitas perguntas ou insistiam em assuntos que pudessem desestabilizar emocionalmente qualquer colaborador/a e, neste aspecto, especialmente as garotas. Nos momentos em que se percebeu algum sinal de tristeza ou sofrimento – pela expressão facial ou tom de voz – ao relembrares alguma situação, buscou-se contornar, confortar e caso necessário, não aprofundar.

2.4 Cenário da pesquisa

No transcorrer das discussões nesta parte convencionou-se utilizar as anotações feitas no diário de campo, acompanhadas de rubrica entre parênteses (Notas de campo), indicando, a seguir, as situações às quais se referem. Quando se trata de expressões e falas apreendidas das pessoas que compõem o universo pesquisado, estas aparecem destacadas em *itálico*, sob a mesma rubrica, seguidas das indicações das situações às quais se remetem. Não será citado o nome da instituição nem dos/as colaboradores (as) e, quando necessária

alguma identificação, serão utilizadas denominações comuns – aluna, aluno, alunas, alunos, professor, professora, docentes, funcionário, funcionária, diretora, etc. - ou nomes fictícios. As palavras e frases que aparecem destacadas entre aspas e/ou recuadas, dizem respeito às referências bibliográficas.

2.4.1 Desafios da proximidade

“O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo”
(Michel De Certeau)

Nesta parte do estudo, optou-se pela elaboração de um texto narrativo, visto tratar-se do relato da pesquisa de campo. A escolha por adotar o ponto de vista da primeira pessoa, considera que a pesquisadora é parte participante de tal relato.

A incursão em campo ocorreu assim que foram cumpridas as formalidades exigidas para permitir a realização da pesquisa ²⁴. O contato com um ex-integrante da equipe técnica da escola, além de facilitar essa “entrada”, contribuiu com indicações para a aproximação com algumas pessoas que vivem o cotidiano dessa escola e que poderiam falar a respeito da homenagem realizada por uma garota à sua namorada.

Para um acontecimento pouco comum e, naquele momento, nem tão distante do tempo (ocorrera no ano de 2005), considerou-se oportuno buscar mais informações ao iniciar um mapeamento para o trabalho de campo. Assim, por meio das indicações do ex-integrante procurou-se por um funcionário chamado Marcelo.

Em nosso primeiro contato, Marcelo convidou-nos para um café na cantina e, no trajeto, conversávamos, entre outros assuntos, sobre o seu empenho no desenvolvimento de projetos envolvendo a escola e seu entorno. Foi esclarecido que nosso objetivo ali era o de realizar uma pesquisa tendo como temática a sexualidade e, mais especificamente, de um estudo sobre “garotas que gostam de garotas” ou que manifestam publicamente sua atração por outras garotas. Cabe esclarecer que, em virtude da discriminação e estigma presentes no

²⁴ Anexo VIII.

ambiente escolar em relação à homossexualidade, neste e em outros momentos utilizei o termo descritivo “garotas que gostam de garotas” ou “garotas que ficam com garotas” ao dizer para as pessoas sobre minha pesquisa, sem preocupação com a utilização de categorias de classificação.

Antes que indagasse sobre o fato que ocorrera naquela escola – a homenagem entre as garotas – Marcelo dizia que estudava e naquele ano terminaria sua *graduação na área de Pedagogia*. Gostou da temática de minha pesquisa, pois *sexualidade é um tema que se discute muito pouco (...). Na verdade não se discute no curso (de Pedagogia)*. Em meio a nossa conversa, relembrou o episódio da homenagem entre as garotas, dizendo que *foi algo inesperado, no dia foi como uma festa. Relatou que essa festa surpreendeu muita gente (...)* e, em sua opinião, *as alunas surpreenderam mesmo*. Sua expressão soava como uma “admiração cautelosa”. Ao completar seu breve relato, acrescentou que *no ano seguinte, uma das garotas saiu da escola (...) abandonou a escola provavelmente porque manifestou publicamente seu afeto e depois teve que lidar com o peso do preconceito*. (Nota de campo. Primeiro dia de visita à escola. Conversa com Marcelo, agente de projetos).

Os horários de permanência de Marcelo nessa escola para desenvolver projetos com o entorno escolar exigia-lhe uma frequência mais concentrada aos finais de semana e, eventualmente, durante a semana. Portanto não foi possível encontrá-lo com regularidade nos dias e horários nos quais visitávamos a escola. Após essa primeira conversa, entre suas entradas e minhas saídas daquele ambiente (e vice versa), nos encontramos em outros momentos, mas apenas nos cumprimentávamos e Marcelo acenava com um sorriso, indagando: *como vai a pesquisa, tudo bem?*

Porém, foi Marcelo quem me apresentou a Carla, outra funcionária dessa escola. Além de inspetora de alunos/as também trabalhava como professora eventual²⁵. Apresentei-me como professora e também pesquisadora da área de educação, explicando o tema geral

25 Nesta escola, em cada um dos seus períodos de funcionamento – matutino, vespertino e noturno - há um revezamento nos horários de trabalho sendo que, regularmente, há duas mulheres exercendo a função de inspetoras de alunos/as. A exceção de Carla, as demais inspetoras de alunos/as serão denominadas pela função. No que diz respeito à função de professor/a eventual, são aqueles/as profissionais que substituem os/as docentes que excepcionalmente faltam em quaisquer disciplinas curriculares. Esse mecanismo de substituição eventual é comum na rede estadual de ensino de São Paulo.

de minha pesquisa e, especificamente, que se tratava de um estudo sobre “garotas que gostam de garotas”.

Carla dizia que *uma pesquisa dessas vai ter muita coisa para contar* e que havia preconceito e muitas *tentativas de bloquear* (as relações de) *meninas com meninas e meninos com meninos nessa escola*. Após esses dizeres, Carla lembrou-se da cena da *homenagem de amor entre duas meninas no horário de início do período das aulas* (matutino).

(...) um carro de som chegou e estacionou em frente ao portão do pátio externo, tocando música e chamou por uma das garotas (...) teve flores e até poesia (...) nesse dia (...) todo mundo foi para o corredor (externo) para as janelas (das salas que ficam em frente à rua) (...) a escola ficou em polvorosa (Nota de Campo. Primeiro dia de visita à escola. Conversa com inspetora de alunos/as).

Carla trabalhava ali desde meados de 1995. O processo de aproximação e diluição do formalismo com essa funcionária não foi demorado. Nas primeiras visitas à escola, era comum ouvi-la chamar alunos e alunas pelo nome e estes/as também ofereciam o mesmo tratamento. Já havia observado que, mesmo que outra funcionária estivesse por ali, era a ela a quem recorriam para mediar alguns conflitos. Perguntei a Carla sobre a menção que fez em nosso primeiro encontro, dizendo que minha pesquisa teria muitas coisas para contar sobre *preconceito e tentativas de bloquear as relações entre meninas ou entre meninos* nessa escola.

Ao conversarmos sobre esse assunto, afirmava que existiam *alunos e alunas homossexuais nessa escola* e novamente lembrava o episódio da *homenagem entre as garotas*. Desta vez também pude entender um dos sentidos da frase que mencionava em nosso primeiro encontro, dizendo que *a escola ficou em polvorosa*, pois, de acordo com ela, *foi um acontecimento que mexeu com todo mundo na escola e serviu para escancarar preconceitos e sobrou muito falatório*. (Nota de Campo. Segunda semana de visitas à escola. Referência à “homenagem entre as garotas”. Conversa com inspetora de alunos/as).

Notei uma expressão de inconformidade sinalizada pela gestualidade mais firme que aparecia em suas mãos. Com as mãos espalmadas, chamando a atenção para o que seria dito, Carla retoma sua narrativa:

Veja só, escutei o comentário de uma professora (...) ainda bem que não está mais nessa escola hoje (...) mas naquele dia ainda tinha aulas aqui (...) ela falou bem alto no meio do corredor (...) imagina, se a minha filha fizesse uma loucura dessas por outra mulher, ou eu mandava internar ou dava um fim em sua vida. Do mesmo jeito que eu dei a vida (pra ela) eu tenho o direito de tirar a vida (dela). Eu jamais iria aceitar ter uma filha lésbica (Nota de campo. Carla, inspetora de alunos/as. Segunda semana de visitas à escola. Conversa com inspetora de alunos/as)

Após narrar esta cena, Carla fez uma pausa e retomou sua fala a seguir declarando seu envolvimento sexual e afetivo com outra mulher (Nota de campo. Segunda semana de visitas à escola. Conversa com inspetora de alunos/as).

O vínculo de confiança que fui constituindo com Carla, contribuiu para que a mesma se transformasse na principal interlocutora do trabalho realizado em campo, tanto nos diálogos que estabelecemos em vários momentos nos quais se disponibilizava para compartilhar comigo suas experiências e vivências no trabalho realizado nessa escola. Colhi informações e seus pontos de vista sobre o cotidiano nessa escola e, especificamente, sobre as relações entre as garotas. Em virtude de seus conhecimentos nessa escola, Carla também foi uma mediadora importante, ao apresentar para algumas pessoas e acionar possíveis participantes para a pesquisa entre alunas, alunos, professores e professoras, inclusive para a realização das entrevistas. Tal fato ajudou para que se evitassem possíveis constrangimentos a eventuais recusas (uma vez que as pessoas eram convidadas por pessoa conhecida) e, nos casos de assentimentos ao convite, acredito que tenha garantido a predisposição a atuar cooperativamente.

Ainda que o âmbito específico deste estudo fosse a discussão das relações entre as garotas não-heterossexuais, não é despropositado aproximá-lo a temáticas da homossexualidade entre mulheres.

No que diz respeito à relação de Carla com uma parceira, ponderei-a com algumas das reflexões destacadas por Nadia Elisa Meinerz (2005) em seu estudo sobre parceria entre mulheres em “segmentos médios” na cidade de Porto Alegre, quando aponta, entre outros aspectos, como as próprias mulheres que compunham o universo de sua pesquisa também se constituíram como sujeitos interessados na sua realização, inclusive com o objetivo explícito de estabelecer trocas de experiências de diversas ordens. Dessa forma, os interesse

e motivações dessa interlocutora e colaboradora também favoreceram uma sensibilização para a compreensão das dificuldades implicadas numa pesquisa em escola envolvendo esse tema.

Ao lidar com essa situação, procurou-se levar em conta a especificidade das trocas com essa funcionária no momento das análises, e nos alertas de Meinerz (2005: 58)

sabendo que iria defrontar-me com uma série de valores com os quais compartilho, mas que necessariamente seriam colocados em questão em termos de seu caráter histórico e culturalmente delimitados .

Logo no início das visitas à escola, também vivenciei um “estranho estranhamento”. Conhecia escolas e trabalhei em várias, já estava “dentro da escola”, já havia estabelecido contato com algumas pessoas, porém, me senti “com pés e mãos atadas e os olhos ‘querendo enxergar’”. Dessa maneira, fui observar o lugar que se abriu para mim no primeiro momento de chegada à escola: o portão. (Nota de campo. Segunda semana de visitas à escola).

Na premissa de Gilberto Velho (1980:21) “familiaridade e proximidade física não são sinônimos de conhecimento”, assim, dessas observações no portão colhi muitas cenas do “espaço praticado” por alunos e alunas, “entrei novamente” na escola e também pude observar sua arquitetura interna, conforme ilustrado na figura a seguir ²⁶:

²⁶ Para confecção da maquete inspirei-me na idéia de “planta baixa” apenas como possibilidade de visualização do lugar. Portanto, não foram seguidas especificações técnicas, tais como: escalas e medidas, detalhes de componentes, etc.

Figura 1: Esboço da arquitetura interna do prédio da escola

No plano empírico da pesquisa, experimentamos na “própria pele” a sensação de vigilância, quando paramos, por alguns minutos – olhando as árvores, poucos bancos de cimento, pedaços de árvores caídas que receberam alguns contornos e transformaram-se em assentos – no local conhecido nessa escola como “pracinha”. Era possível visualizar quase que a escola toda, exceção ao piso inferior e alguns cantos e, embora não enxergasse alguma pessoa que estivesse por perto, “sentia-me observada”, sem saber exatamente por quem e nem por onde.

Nesse dia meu “empreendimento solitário de observação” interrompeu-se ao soar um primeiro sinal musical indicando a abertura dos portões para entrada de alunos e alunas, convocando-os para o início do período de aulas. Ao retornar para o corredor de entrada encontrei uma funcionária que ainda não conhecia que me cumprimentou acenando com um gesto e, a seguir, indagou: *Gostou da nossa pracinha?* Respondi acenando positivamente e lhe expliquei que estava naquela escola realizando uma pesquisa. (Notas de campo. Segunda semana de visita à escola. Observação no espaço interno da escola. Período matutino).

A esse respeito ao fixarmo-nos um pouco mais na figura que apresenta o esboço da arquitetura interna, observando a disposição das salas e a localização do espaço central - “pracinha” - não seria obstar concluir (e inúmeros estudos exploram essa questão) que a escola acolhe dispositivos de vigilância que se assemelham ao Panóptico de Bentham. Uma espécie de “laboratório de poder”, cujos objetivos são sobejamente conhecidos desde os estudos de Michel Foucault.

Entretanto, no recorte do objeto que se volta para a realização da pesquisa na instituição escolar, importa considerar que a presença de uma investigadora externa nesse ambiente também introduz um cenário de complexificação das relações sociais em seu interior. Assim sendo, é de se esperar que estranhamentos e familiaridades se constituam em configurações tanto para “quem chega de fora” como para as pessoas que “já estão” e vivem os lugares onde se realiza a pesquisa. Ou seja, além da sensação de vigilância, pude também extrair dessa empiria que haveria um constante movimento no qual a “observadora interessada” também seria “observada”.

Conforme explica Manuel Jacinto Sarmiento (2003:161) para se confirmar o ato de observação não como um “voyeurismo” aviltante é necessário tempo, como condição de habituação mútua a uma presença desejavelmente não interferente e, caso seja possível, também é interessante buscar por alguma forma que possa afirmar “o investigador como mais um de nós” ainda que esteja com uma tarefa própria.

Procuramos saber dos horários de entrada e saída desta funcionária (no período da manhã) e estabelecemos maior proximidade com ela. Colocamo-nos à disposição para, caso considerasse oportuno, auxiliá-la em alguma tarefa. Aos poucos nossas conversas fluíam e

ouvi algumas histórias de sua vida, dificuldades, alegrias, etc., além das questões do cotidiano da escola. (Notas de campo. Segunda semana de visita à escola. Conversa com uma das inspetoras de alunos/as. Período matutino).

Em outra situação nos dispusemos a um contato inicial com educadores/as da escola. Esse contato para apresentação da pesquisa (e da pesquisadora) foi previamente combinado para a mesma data de entrada em campo para início dos trabalhos. Acompanhada da diretora da escola, num dos horários de intervalo entre as aulas, seguimos até a sala de reuniões e apresentei-me como professora e pesquisadora da área de educação, interessada em escrever minha tese de doutorado sobre a temática da sexualidade e, mais especificamente, sobre “garotas que gostam de garotas”. Também acrescentei nesse momento aos/as educadores/as presentes que, em virtude da pesquisa, visitaria a escola por algum tempo e em diferentes períodos para realizar observações, dialogar com alunos, alunas, funcionárias/os e docentes para colher relatos e pontos de vista sobre essa temática.

Entremearam-se alguns olhares indagativos e reticentes, mas todos/as permaneceram calados/as, não me foi dirigida qualquer pergunta nem à gestora. Seguindo-se a esse emudecimento, ocorreu algo como um apagamento nos olhares. Um professor e duas professoras esboçaram um leve sorriso quando me despedi do grupo. Registrei deste primeiro contato a seguinte percepção: *“o que me chamou mais atenção? O emudecimento seguido de um apagamento nos olhares. Sutilidades”* Um “emudecimento” em meio a “olhares indagativos, reticentes e curiosos”, seguido de um “apagamento” (Nota de campo. Primeiro dia de visita à escola. Apresentação da pesquisa a docentes).

Claudia Fonseca (1999: 65) alerta que “a reação do ‘nativo’ diante de nossa pessoa – seja ela de dissimulação, adulação, hostilidade, franqueza ou indiferença – é um dado fundamental da análise que diz muito às relações de desigualdade e dominação”. Assim, nesta descrição do encontro com os/as educadores/as, considerou-se que tais “sinais” expressavam “reservas” para o início da constituição da relação “investigadora – sujeitos-professores/as”. Ou seja, um ponto de partida não muito desejável, que sugeria possíveis resistências, entre os educadores/as, para a constituição de uma dimensão colaborativa para a pesquisa.

Resistências são merecedoras de análises mais apuradas, que não podem ser descontextualizadas, de tal forma que sejam elaboradas observando-se não apenas as palavras dos/as sujeitos (ou, neste caso, a sua falta). E, para interpretar resistências dos sujeitos – conforme afirma Marília Pinto de Carvalho - as análises devem “apreender suas reações no interior do processo de interação com a pesquisa e com a pesquisadora” (2003: 208).

A esse respeito, Agnes Van Zanten (2004) também instiga a estender um pouco mais a reflexão, quando discute as dimensões sociais e políticas da situação das investigações realizadas no campo escolar e problematiza, dentre estas, a suposição que o/a investigador/a detenha unilateralmente o conhecimento do que seja uma pesquisa, decorrendo daí uma situação de dominação deste/a sobre os sujeitos. A autora sugere também pensar que também os educadores/as são sujeitos já familiarizados com a idéia de pesquisa e, assim sendo, podem compará-la a “uma situação de avaliação” (VAN ZANTEN, 2004: 29).

Em virtude da proximidade com ex-integrante da equipe técnica, sabia de antemão das parcerias com instituições e organizações governamentais e não-governamentais em vista de discussão para elaboração e implantação de vários projetos na escola em questão, o que sugeria o contato, dentre outros, com propostas de planejamento e avaliação das ações entre os sujeitos dali. Portanto, a possibilidade de interpretação por parte de professores/as, e de outras pessoas, das tarefas inerentes à observação da pesquisa como uma espécie de avaliação das práticas estava colocada.

Entretanto, com o decorrer do tempo se configurou a “condição de habituação mútua” e foi-se percebendo que, para acabar com a “suspeita, como ensina Laplantine (1978), também é preciso contar com a própria perturbação causada pelo observador no campo da investigação. Nessa aposta do tempo para decantar distanciamentos, também decidimos contar com a decorrente curiosidade daqueles/as que solicitavam explicações, querendo saber mais sobre a pesquisa e assim, pode-se expressar nos diálogos e na convivência, que era fundamental realizar observações, bem como ouvir as pessoas que vivem a escola, mas que não se visava qualquer forma de fiscalização.

Por outro lado, também foi considerado importante explicitar, especialmente quando se fez o convite a/aos professores/as e funcionárias para participarem dos grupos de discussão e entrevistas, que questões afetas à pesquisa que lhes era comunicada, reservavam papel importante e fundamental na discussão da implementação de políticas públicas para a educação. Importante considerar essa idéia para avançar ainda um pouco mais, problematizando as circunstâncias que associam a familiaridade e, no campo mais específico da temática desta pesquisa – especialmente o tema da homossexualidade na escola – uma “situação de avaliação”.

Além dos estudos já citados neste trabalho, que indicam a escola como um espaço que se reproduzem intensos mecanismos homofóbicos, é relevante apreciar os resultados de respostas aos questionários utilizados em ampla investigação realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura/UNESCO, focalizando especificamente professoras/es brasileiras/os nas 27 unidades da federação, com o objetivo de traçar um perfil das/dos docentes dos ensinos Fundamental e Médio, em escolas das redes pública e privada. Ao esmiuçar os dados relativos às opiniões sobre comportamentos na esfera privada, seis, dentre os itens relacionados nessa pesquisa, são considerados inadmissíveis; enquanto três são considerados admissíveis. Para 59,7% dos educadores/as ter relações homossexuais é inadmissível (UNESCO, 2004).

Enfim, ponderou-se que resistências são mecanismos bastante relevantes para o processo de análise e conclusões. Do mesmo modo, concordamos com Guacira Louro (2007:216) quando esta afirma que os silêncios que muitas vezes aparecem em nossas pesquisas são superfícies plenas de significados e demonstram a importância de buscar superar o raciocínio do tipo *ou isso ou aquilo* ensejando “a produtividade de pensar que algo pode ser ao mesmo tempo, isso *e* aquilo”²⁷.

De qualquer forma, as conversas com professores/as foram mais escassas. Um dos aspectos que também se procurou levar em conta refere-se ao tempo-espço que nessa escola – como em outras – é muito permeado pelo rodízio de professores/as. Aqueles/as que são do quadro efetivo permaneciam mais tempo na escola, enquanto que outros/as que

²⁷ Grifos da autora.

são admitidos/as em caráter temporário, frequentemente, combinavam seus horários com outro (s) trabalho (s).

Passavam pela sala de reuniões rapidamente, para buscar algum material, tomar um café, envolvidos em registros nos diários, preparação de aulas, etc. *Nesse momento, me pareciam bem pouco disponíveis para conversas. Trabalhavam juntos/as e, ao mesmo tempo, separados pelos seus interesses* (Nota de Campo. Observação. Terceira semana de visitas à escola. Períodos matutinos e vespertinos).

Para construir um mapa para situacional em relação às possibilidades de contatos com alunos e alunas, as conversas com a inspetora de alunos/as, Carla, foram fundamentais, especialmente quando se tratou de conversar com as “garotas que gostavam de garotas” e estudavam nessa escola.

Em um desses dias de visita, assim que chegamos á escola, Carla dizia que *ontem mesmo uma menina foi chamada para uma conversa na sala da coordenadora porque estava namorando aqui (...) dentro da escola*. Solicitei que fizesse um contato com a garota, explicasse sobre minha pesquisa e também falasse sobre o meu interesse em conhecer a garota e, caso ela aceitasse, poderíamos marcar um encontro na próxima visita que eu faria à escola. (Nota de Campo. Conversa com inspetora de alunos/as. Terceira semana de visitas à escola).

Assim, quando retornei para a visita seguinte, fui apresentada a Gabriele, que demonstrou bastante disponibilidade para um diálogo inicial. A garota achou interessante meu estudo e iniciamos a conversa pelo assunto que mais me parecia chamar a sua atenção que era “esse tal de doutorado”.

Entremeando explicações que se fizeram necessárias para algumas de suas dúvidas – “*quanto tempo demora conseguir chegar à faculdade e fazer doutorado?*” –por exemplo, fomos conversando sobre o motivo pelo qual fora “chamada para uma conversa na sala da coordenadora”. A garota explicava que *estava na pracinha, namorando (com uma garota)* e, provavelmente, *um professor que circulava por ali*, reclamara para a coordenadora pedagógica. Gabriele dizia que, ao ser chamada para essa conversa, ouviu “*um monte*”. E completou: “*esta não foi a primeira vez*” (Nota de Campo. Conversa com Gabriele. Terceira semana de visitas à escola).

Em nosso primeiro encontro nossos diálogos fluíram e outro comentário feito por Gabriele me chamou a atenção, quando mencionava que *a irmã estudou naquela escola e ganhou uma homenagem da namorada (...) a namorada preparou uma surpresa mesmo, com carro de som*. Entendi que sua irmã era uma das garotas protagonistas da “homenagem que deixou a escola em polvorosa”.

Como haviam muitos “sinais embaralhados” nesse acontecimento, decidi que conversaria sobre esse assunto em outro momento. (Nota de Campo. Terceira semana de visitas à escola). Alguns dias depois, Gabriele me apresentou a Isabele. Perguntei-lhes se poderíamos conversar em alguns momentos que estivesse na escola durante o intervalo das aulas e, caso isso fosse possível, que escolhessem um lugar no ambiente interior do prédio da escola. Conversávamos num dos bancos no final do corredor ou nas banquetas próximas à “pracinha”. Este foi o primeiro mapa para as conversas com as “garotas que gostam de garotas”, que consegui formular “praticando os espaços” da escola. (Nota de campo. Conversa com Gabriele e Isabele. Quarta semana de visitas à escola).

Depois de algum tempo, conheci outra garota que foi apresentada por Gabriele. Em nossa rápida conversa, dizia sobre seu medo: ser *rejeitada* pelo grupo de amigas e que alguma pessoa de sua família viesse a “*saber que gosta de meninas*”. Parecia-me que sua atitude de cautela estava bastante relacionada a “dizer à família”. Percebia que embora fosse a própria garota que procurasse alguma aproximação, também demonstrava ficar pouco à vontade, “*olhando para os lados*” (Nota de campo. Observação. Conversa com garota apresentada por Gabriele). Não pude compartilhar informações sobre suas experiências, pois ela não aceitou o convite feito para uma possível entrevista. Em outro dia, quando conversava com Gabriele, ela me dizia que a irmã dessa garota também estudava nessa escola num outro horário e que fazia muitas perguntas sobre a vida da garota (*quer saber com quem ela anda no intervalo, com quem sai, com quem chega, é marcação cerrada*).

Nesses caminhos “zigzagueantes” também conheci Cristália e Rebeca. Cristália foi apresentada por Carla, a inspetora de alunos/as. Por intermédio de Isabele conheci Rebeca. Com Cristália e Rebeca o diálogo ocorreu durante as entrevistas.

Também construímos um “mapa” de chegadas e saídas de professores/as e percebemos que a cantina escolar seria uma possibilidade para conversas, ainda que durante um tempo curto, com algum/a professor/a. Certo dia, conseguimos dialogar sobre a pesquisa com uma professora, a qual não estava na escola na ocasião de nossa apresentação ao grupo de professores/as.

Passado algum tempo de nossa conversa, ainda que não fosse indagada, essa professora disparou a seguinte frase: - *Você está no lugar certo!* Ao explicar a razão dessa afirmação lembrou *a cena de homenagem de amor feita por uma garota* e prosseguiu a conversa, dizendo que *houve muitas palestras quando começaram a aparecer as primeiras meninas. E tudo começou a aparecer mais ainda quando elas começaram a fazer parte do time de futebol.*

Tendo em vista seus compromissos em outra instituição, não prosseguimos a conversa nesse dia, mas ela também foi uma das colaboradoras na pesquisa, tanto na sua participação no grupo de discussão, como na indicação de seus pares, professores/as. Seus dizeres me intrigavam, quando me pareciam sugerir conexão com acontecimentos do passado – *tudo começou* – para justificar que esse era o *lugar certo* para a realização da pesquisa.

Que história era aquela? Como entender essa temporalidade associada à minha pesquisa? (Nota de campo. Quarta semana de visitas à escola. Conversa com professora. Período matutino).

Considere importante conhecer um pouco mais a história do “lugar certo” ouvindo a ex-integrante da equipe da escola. Convidei-a para uma entrevista que foi agendada na própria escola. Uma vez que a mesma tinha informações sobre a temática de minha pesquisa e também sabia da *homenagem de amor entre as garotas* (inclusive foi quem me “apresentou” a cena). Iniciei nossa conversa indagando sobre lembranças de acontecimentos que se relacionassem às relações não-heterossexuais nessa escola. Durante a conversa o destaque em suas lembranças foram os “*conflitos relacionados à homossexualidade*” que tiveram mais visibilidade desde meados dos anos de 1990 quando “abriram-se os portões” da escola e

(...) também vieram novos personagens, aqueles com as mais variadas opções sexuais²⁸, aqueles que chegaram de um jeito, muito tímido e se sentiram num espaço que podiam externar alguns sentimentos e isso foi assim, meio que traumático para as pessoas. ((Entrevista individual. Ex-diretora. Realizada na quinta semana de visitas à escola)

Suas narrativas me chamaram a atenção, especialmente quando se referiam à diversidade sexual como um dado concreto (de conflito) na vivência entre as pessoas:

Foi o período em que as reações eram perceptíveis. Acho que sempre tivemos alunos, professores professoras, pessoas homossexuais aqui, mas como elas se mantinham guardadas ou reservadas, como elas não tinham manifestações visíveis, as pessoas se continham e respeitavam essas pessoas. Na medida em que foram se sentindo mais à vontade para estar no ambiente, para falar sobre isso ou para dar uma opinião, então isso é que horrorizava (Entrevista individual. Ex-diretora).

*(...) em muita coisa a gente avançou, em outras nós levantamos os problemas e a gente não conseguiu atingir, mas o ano de **2000 foi ano em que essa questão da sexualidade se abriu na escola e a escola passou muito a ser procurada por garotas e garotos homossexuais, para estudarem aqui.** (Entrevista individual. Ex-diretora). (grifos meus)*

Outros acontecimentos lembrados durante nossa conversa explicitavam, uma vez mais, conflitos relacionados ao campo da sexualidade e diziam respeito especificamente às garotas não-heterossexuais. Ao recordar que no *ano de 2000 fizeram discussões importantes nessa escola*, destacava que um dos debates dizia respeito às *regras para nortear a convivência no espaço escolar*. Assim que se finalizaram as discussões

(...) uma das regras definia que alunos que estivessem dentro daquele ambiente, não seriam obrigados a se dirigir à sala de aula (...) podiam, andar, namorar, conversar, sentar, ler, enfim, ficar dentro do espaço da escola (...) era muito comum que professores achassem absurdo os casais namorarem na escola (...) as regras foram polemizadas (...) surgiam conflitos com os interesses dos

²⁸ A idéia de que a orientação sexual, entendida como a atração afetiva e erótica que um indivíduo pode sentir por outro/a(s), é uma “opção”, é bastante polêmica, mas por ora, tendo em vista o objetivo colocado nessa parte do estudo, não faremos essa discussão.

diversos segmentos (professores/as, alunos/as, funcionários/as, pais, mães). Mas assim mesmo foi assegurada. (Entrevista individual. Ex-diretora)

Logo após dizer que a regra *foi assegurada* retoma sua narrativa para acrescentar que *para o namoro na escola (...) isso tudo se colocava em relação aos casais heterossexuais* (no entanto) *quando se tratou da visibilidade dos primeiros casais homossexuais, com as meninas, aí a coisa ficou feia* (Entrevista com ex-diretora).

*(...) uma garota participava das atividades do laboratório de informática (...) essa garota tinha uma namorada aqui na escola. **Elas namoravam dentro da escola (...) como os outros alunos.** Daí começou a reclamação dos professores, inclusive dos professores que cuidavam do laboratório no período da manhã. (ela cuidava à tarde e outros professores à noite). Os professores da manhã começavam a reclamar que ela não estava zelando pelo equipamento, que ela só juntava um monte de amigas lá, enfim, **elas eram ditas de outro modo, perseguidas por todos os lados.** Ela podia estar no laboratório, se uma lata de lixo estivesse fora do lugar. É porque era ela que estava lá. Era ela. Se fosse outra pessoa, era só a lata de lixo. (Entrevista individual. Ex-diretora) (grifos meus)*

Dessa conversa, presumimos que os “conflitos” narrados em relação às garotas não-heterossexuais estivessem associados a essa idéia do *lugar certo*, emitida pela professora, ao ouvir sobre a realização da pesquisa nessa escola. A familiaridade oferecia “sinais embaralhados” que percebia tanto nas situações narradas na entrevista; como nas conversas com a aluna que fora “convidada para comparecer na sala da coordenadora” porque namorava no ambiente interno da escola. Entendia que acolhimentos, rechaços e discriminação em relação às garotas compunham traços da história do lugar. Foram importantes alguns distanciamentos para reformular roteiros para entrevistas e, além disso, as discussões em grupo que seriam realizadas.

Dentre essas contribuições, vale destacar que a situação da “*homenagem entre as garotas*” (recorrente em muitas narrativas) forneceu “pistas” para pensar a elaboração de cenas e cenários sexuais (PAIVA, 2006).

Propusemos que uma destas cenas, que teve como tema “duas garotas namorando

na pracinha”, fosse elaborada em conjunto, com os/as participantes nos grupos de discussão, o que possibilitou coletar muitos significados atribuídos às relações afetivas entre as garotas, como também permitiu explorar a experiência cotidiana da sexualidade e das relações de gênero no contexto dessa escola e, posteriormente problematizá-las.

Na medida em que nos integrávamos daquele espaço, confirmava-se, ao menos para mim, uma escola “*mais aberta*” (*o lugar certo*). Nesse sentido, considero que os investimentos em projetos, parcerias com instituições, enfim, a abertura de espaços a tantos “outros personagens” para participarem da política educacional dessa escola contribuiu para o acolhimento geral à pesquisa e à pesquisadora e também facilitou em vários aspectos relativos aos procedimentos necessários para realização do estudo. Estabeleceram-se, assim, diálogos sem quaisquer interrupções ou interferências que conotassem interdição à pesquisadora e/ou à pesquisa.

Em algumas conversas com alunos/as indagávamos pela lembrança sobre alguma discussão que tivesse sido feita na escola, envolvendo temáticas sobre “sexo”. As recordações referiam-se mais a comentários feitos em algumas aulas, indicando muitas vezes a disciplina de ciências e associando-se a sexualidade à constituição do corpo humano e aos cuidados *tipo, usar camisinha, evitar as doenças* (garoto, 17 a). E recordam também um dia ‘chato’ em que alguém veio dar uma palestra e falar sobre a AIDS (garota e garoto, 17 a). Por que foi um dia chato? *Tinha muito slide, cheio de coisa pra escrever, só no final que foi legal, pois mostrava como colocar a camisinha*. E outro garoto pergunta: *legal (...) mas, qual a novidade disso? Onde coloca a gente sabe*. Seguiram-se os risos de todos/as. (Notas de campo. Sétima semana de visitas à escola. Conversas durante o intervalo. Garoto, 17 a; garota, 17 a; garoto 17 a; garota 16 a.)

Com certeza, “falar desse assunto” significa perpassar pelas questões pessoais (singulares) porque são constituintes dos/as jovens e de suas identidades. Afinal, “qual a novidade disso”? Pareceu-me que se explora muito pouco, ou quase nada, a respeito de suas vivências, experiências e de suas escolhas nas escolas.

Encerrando estas reflexões, é preciso afirmar que, como pesquisadora, não pretendi intervir na vida das pessoas dessa escola, sejam daquelas com as quais conversei informalmente ou de outras que concederam entrevistas individuais ou participaram dos

grupos. Porém, é preciso admitir que, na situação em que há inter-relacionamentos entre pessoas, ou “quando se trata de seres vivos, e com mais razão quando se trata de seres humanos”, explica Merleau-Ponty:

“não há observação pura, toda observação já é uma intervenção; não se pode experimentar ou observar sem mudar algo no sujeito. Toda teoria é ao mesmo tempo prática e, inversamente, toda ação supõe relações de compreensão” (MERLEAU-PONTY, 1990: 96).

III. SEXUALIZAÇÃO E GÊNERO: OS USOS DOS ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA

Este capítulo apresenta uma leitura crítica dos dados coletados e das interpretações realizadas durante o processo de observação. O diálogo teórico-metodológico se deu, principalmente, com a perspectiva etnográfica na escola, qual seja a de captar o ponto de vista dos outros a partir da interpretação, para entender porque pensam o que pensam e como o fazem (GEERTZ, 1989).

Ensejou-se examinar a escola como um dos contextos nos quais os jovens e as jovens se produzem como atores sexualizados e generificados (EPSTEIN e JOHNSON, 2000), tendo como foco problematizar o papel socializador dela nas experiências e vivências das garotas que se consideram lésbicas, homossexuais ou bissexuais.

Para apreender suas vivências e experiências conferiu-se atenção especial ao que Michel de Certeau (1994) caracteriza como “lugar praticado” numa acepção do espaço como uma construção social que revela os sentidos para os ordenamentos sociais cotidianamente reinventados sob variadas formas pelas pessoas que nele vivem. Ou seja, cada escola é um lugar próprio o qual se configura a partir da prática de seus usuários. Ainda a respeito da instituição escolar, o tempo onde se processa seus acontecimentos é também uma construção social e, como destaca Antonio Viñao Frago (1998:69): “diferente de outros tempos, o tempo da escola é um tempo específico; institucional e organizativo”.

Portanto, nas análises aqui empreendidas, espaço e tempo foram considerados elos de um mesmo fluxo de formação, relação e aprendizagens; em seus usos, ambos definem estratégias para condutas e organizam socializações, determinam o aceitável e o impróprio, permitem e negam determinadas vivências na escola.

Durante a realização da pesquisa observou-se como os espaços e tempos adquiriam significados e sentidos, na medida em que os jovens e as jovens circulavam e sociabilizavam-se nessa escola. De acordo com François Dubet (1997), a experiência escolar não se reduz somente à sala de aula, mas também é feita de relações como as amizades e os amores. Individual ou coletivamente diversas ações são elaboradas por

alunos e alunas para experienciarem as dimensões do diálogo, do encontro, da afetividade e do jogo amoroso na escola.

A sociabilidade adquiria dimensão prioritária desde suas chegadas ao portão do pátio externo da escola. Na espera para adentrar no ambiente escolar, alguns alunos e alunas entravam e sentavam-se nos bancos de cimento, na mureta; outros/as ficavam encostados/as no muro. Pode-se notar que poucos/as ficavam sozinhos/as e de maneira geral, conversavam muito. Formavam-se pequenos grupos e, mesmo aqueles/as que ficavam “soltos/as”, circulavam pelo espaço visitando os/as agrupamentos formados pelos colegas.

Segundo José Machado Pais (1993:94), para a experiência juvenil os amigos e amigas do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”. Esse processo ficava evidente nas trocas de informações sobre letras de músicas e shows musicais que agradavam a “galera”; locais onde se tocava o tipo de música que gostavam; comentários a respeito de suas “navegações” à procura de *sites* de relacionamentos do público jovem; paqueras; resultados de campeonatos esportivos, etc. (Nota de campo. Observações do portão de entrada da escola).

A análise dos questionários realizados nessa pesquisa deixa evidente que, para os/as alunos/as entrevistados/as, a escola é um ambiente para conhecer e conviver com amigos/as e revela a centralidade que atribuem às relações que estabelecem com seus pares nos usos dos espaços e dos tempos da instituição escolar.²⁹ Referenciados/as no trabalho pessoal e intencional das suas vivências, garotos e garotas percebem a possibilidade de convivência diária entre os pares, conferindo sentidos à escola os quais incidem sobre funções ligadas ao aprendizado do estar junto e do ‘viver com’ (SPÓSITO, 2004).

As observações também confirmaram essa característica a todo momento. Em quase todos os dias em que circulamos pelo espaço interno da escola assistimos a dinâmicas variadas. Quando por algum motivo alunos e alunas ficavam sem a presença de professor/a em sala, o ambiente se alterava. Aos poucos os corredores eram preenchidos pelas

²⁹ Ver Anexo IX.

conversas e pela intensa circulação; a “pracinha”, a arquibancada e a mureta próxima à quadra interna se transformavam em pontos de encontro e aglutinavam garotos e garotas. Num desses dias ouvimos de uma das inspetoras de alunos/as, a seguinte indagação: *Vivem na mesma sala de aula e como encontram mais assunto para tanto falatório?* (Nota de campo. Observações no pátio da escola). Pertenciam à mesma turma, mas vivenciavam outras conversas e diálogos despidos de um caráter mais instrumental que focalizavam com muita ênfase a sociabilidade. Leopoldo Waizbort (1996), recorrendo ao pensamento simmeliano, explica que se trata de uma atividade que se justifica por si mesma e, numa forma de jogo de *sociação*, o falar torna-se o próprio fim, pois o assunto é simplesmente meio para a viva troca de palavras revelar seu encanto.

As aprendizagens realizadas nas suas socializações implicavam em transformações. Modificavam roupas, cabelos, criavam gestualidades e diferentes formas para expressar afetos e, muitas vezes, anunciam coletivamente o momento em que vivem. Cada qual com seu jeito de vestir, pensar e ser no mundo.

Nesse aspecto, um grupo chamou a atenção, inicialmente pelas vestimentas: misturavam vários estilos de camisetas, garotas usavam colares, alguns garotos e garotas de olhos pintados, calçavam botas pretas e escutavam músicas abraçados/as ao redor de um *walkman* compartilhado.

Em outro momento, dirigimo-nos a um dos garotos – a quem pertencia o *walkman* –, perguntando sobre a música que escutavam e porque preferiam compartilhá-la daquela forma. O garoto explicou que o grupo que estava reunido naquele dia era formado por “emos”³⁰. Investiam em todo um visual específico, caracterizado pelas roupas, sapatos e corte de cabelos. Ouviam músicas que *falam aquilo que os/as jovens sentem*. Gostavam de trocar elogios, abraços e beijos em público, pois “*é disso que o mundo precisa*” (Nota de campo. Observações e conversa na entrada. Garoto 16 a.). Suas sociabilidades também balizavam versões de masculinidade e feminilidade.

Havia outros grupos formados exclusivamente por garotos que se juntavam para comemorar as vitórias ou as derrotas dos times de futebol. Vestindo camisetas de seus

³⁰ O nome origina-se de “emotional hardcore”, vertente do punk que mescla som pesado com letras românticas.

times preferidos, trocavam muitos gestos agressivos na forma de cumprimentos e, durante o tempo todo que ali permaneciam, conversavam em tom de voz bastante alterado, o que chamava atenção, pois pareciam simular brigas. Um “endurecimento dos corpos”, a sociabilidade e os processos de socialização para aprendizagem de um modelo de masculinidade que exige a aceitação resignada e silenciosa de um mimetismo de violências para “aprender a estar com os homens, ou nas primeiras aprendizagens esportivas, na entrada da casa dos homens” (WELZER-LANG, 2001: 463).

Houve "ocasiões" em que lançavam mão de táticas e driblavam a rotina escolar para vivenciarem interações de paquera e sedução. Algumas destas “manobras” aconteciam quando as trocas de salas eram realizadas pelos/as alunos/as para a sucessão das matérias, ou disciplinas curriculares, na jornada diária das aulas, o que demandava intensa circulação nos corredores. Muitas vezes, em meio a essa movimentação, aconteciam trocas de olhares, piscadas, roçar de corpos, risadas. Garotos e garotas que estudavam em salas diferentes, acertavam “escapadas” durante a aula, para se encontrarem uma vez mais no corredor.

Num desses dias após a entrada de todos/as em sala de aula, um aluno e uma aluna circulavam rapidamente pelo pátio em sentidos opostos, mas ambos se dirigiram para um canto. Após uma conversa rápida, olhares insinuantes, seguiram-se abraços e beijos. O retorno às salas de aula se deu após o “lembrete” feito pela inspetora de alunos/as que *o intervalo não havia sido antecipado e que estava na hora de acabar com aquela festa*. (Nota de campo. Observações no corredor).

Nos intervalos aconteciam abraços, ora suaves, ora mais apertados, beijos, carícias e carinhos. Nessa como em outras escolas, ao se dedicarem à construção das experiências juvenis, alunos e alunas também construía o mundo da vida amorosa (e “festejavam”). Traduziam processos de aprendizagens para as formas de se estabelecer um relacionamento afetivo e sexual que confirmavam que a escola é, de fato, espaço central de vivências da sexualidade, entrelaçadas com as identidades emergentes dos jovens e das jovens. Entre as experiências e vivências de aprendizagens sobre pensar, agir, sentir sobre o outro e sobre si mesmo e as normas sociais para seus relacionamentos na escola, as fronteiras são emaranhadas e os limites instáveis.

Há um jogo que se sustenta por um corpo de saberes para perpetuar a heterossexualidade compulsória que forma a experiência cotidiana na escola. Utilizando a expressão de Foucault (2003), são dispositivos – conjuntos heterogêneos de práticas e procedimentos – que não devem ser desconsiderados em seus efeitos. Contudo, arranjos sutis para exercer controle e vigilância garantem um cotidiano “quase inteiramente heterossexual”, uma vez que não são unívocos ou imunes às tensões e também concorriam táticas e astúcias que oportunizavam questioná-los ou desafiá-los. Ainda que não eliminassem tais dispositivos, em alguns momentos anunciavam fracassos dessa “economia calculada” que celebra alianças. Deste modo, cabe conhecer tanto a força e os modos de agir dos dispositivos quanto às transgressões que representavam sua oposição ou subversão nos espaços-tempos dessa escola.

3.1 “O maior desejo da boca é o beijo”: nos limites (hetero) sexuais ³¹

*eu acho que esse negócio de dizer
que atrapalha não tá com nada.
Até parece que todo mundo beija o tempo todo.
Só beija dentro da sala de aula quem está
ficando ou namorando, ou tentando
(Grupo de discussão. Garota, 17 a).*

As observações feitas no trabalho de campo permitem dizer que nessa escola há muitas cenas para os beijos. Em qual escola não há? Nesse espaço, desde crianças, aprendemos inclusive certo significado apaziguador do beijo. Lembro-me de cena recorrente do tempo de escola, quando alguém instruía: “Vai lá, peça desculpas e dê um beijo no/a amigo/a”. Em outra cena, essa acontecida na rua ou na escola, durante o intervalo, recordo da brincadeira: “beijo, abraço ou aperto-de-mão?” ³².

Não se pretende, aqui, uma investigação exaustiva do significado do beijo, nem se trata de um estudo exploratório de brincadeiras. Os beijos são gestos significativos – aproximam e/ou distanciam os corpos – nas experiências afetivas dos processos de socialização no aprendizado da sexualidade.

³¹ Esses fragmentos são alusivos a trechos da música “Bandeira” de Zeca Baleiro.

³² Em algumas regiões do Brasil essa brincadeira é conhecida como “Cai no poço”.

Observou-se que para que os beijos acontecessem, ocorriam muitas cenas de insinuações, sedução e atrações, intimamente interligadas; no momento das interações, as experimentações aconteciam nos cantos, corredores, portões, bancos. Assim, a experiência do beijo é uma maneira de construir o que Vera Paiva denomina de *script* sexual (1999, 2000, 2006, 2008).

O conceito de *script* sexual permite compreender os beijos como possibilidades de interação sexual com regras que podem ser explícitas ou implícitas (PARKER, 1991) entre os/as jovens. Conforme Vera Paiva (2008) os *scripts* dependem dos significados das práticas realizadas em cada "cena sexual" e são construídos em articulação com outros sistemas de organização da vida social, nos quais os indivíduos são socializados, por exemplo, de gênero. Os *scripts* sexuais e de gênero (HEILBORN, 2006b, PAIVA, 2008) conferem sentido sexual às sensações, situações, palavras e estados corporais, e estão intimamente interligados no mundo vivido da cultura sexual dos/as jovens.

Muitos *scripts* de “beijos, abraços e apertos de mão” foram presenciados quando os jovens e as jovens chegavam ao portão externo da escola ou ainda permaneciam na calçada, no pátio externo, no aguardo do primeiro sinal para entrar no ambiente interno. Às segundas-feiras, por exemplo, se comemorava os reencontros dos amigos e das amigas. Evidenciando padrões de masculinidade esperados (e aceitos) na sociabilidade entre os próprios garotos observavam-se mais os apertos de mãos, combinados com muitas gestualidades (algo como um soco no encontro das mãos cerradas) e abraços na forma de “tapotagem” nas costas.

Entre garotos e garotas misturavam-se apertos de mão e abraços mais demorados e efusivos, sorrisos, inventavam-se cumprimentos feitos com as mãos e beijos. Muitos beijos na forma de “selinhos” (os lábios se encostam rapidamente)

o beijo de selinho é só pra ficar com mais vontade de beijar ou também é sinal que os dois (o garoto e a garota) já se conhecem mais. Daí alguma coisa pode rolar (Nota de campo. Conversa com um garoto e uma garota).

Quando os/as alunos/as entravam na escola, ainda em grupos, aos poucos se dispersavam para seguir para suas salas, mas muitos/as permaneciam pelos corredores, em volta da quadra, sentados/as nas arquibancadas, na pracinha, repetindo muitas cenas

observadas no espaço externo: continuavam a conversar, repetiam-se beijos e abraços. Alguns pares que antes trocavam beijos e seguiam para o mesmo caminho de entrada das salas também se despediam. Muita “*coisa rolava*” quando os beijos e abraços eram mais demorados, por vezes interrompidos pelos/as colegas que se colocavam no meio dos pares ou pelo chamado insistente da inspetora de alunos/as para que retornassem à sala de aula. (Nota de campo. Observações no intervalo)

Diversas situações revelavam-se em diferentes ambientes, os “palcos” das cenas sexuais (PAIVA, 2006). No espaço interno da escola, durante o horário do intervalo, havia um caleidoscópio de interações, as cenas misturavam-se e apareciam com mais frequência os *scripts* de sedução: abraços e beijos mais demorados e para estes os lugares escolhidos também variavam, pois para os *beijos mais quentes é melhor ficar num canto mais confortável* (Nota de campo. Garoto, 16 a).

Nas entrevistas individuais, nos grupos de discussão com os/as jovens, descrevemos algumas destas cenas que observamos em diferentes espaços dessa escola, para que iniciássemos a discussão sobre os beijos. Para uma das garotas o beijo associava-se ao carinho, cumplicidade e desejo de contato físico. Um *beijo inesquecível, aquele que eu aguardava, foi muito legal (...) de um jeito romântico* (Entrevista individual. Gabriela, 17 a).

No momento das interações há sentidos que foram pensados antes. Aspecto importante no processo de identificação (MELUCCI, 2004: 48), uma dinâmica de individuação e de aprendizagem vivida “mais como ação do que como situação”.

O beijo entre garotos e garotas demonstra o caráter de socialização e modelação cultural da sexualidade. Afinal, “*todo mundo que namora ou fica beija, não é mesmo?*”. Numa dessas cenas, ao se despedir, um aluno sai em direção ao amigo e exclama num tom de voz bem alto: - *Quero é beijar muito, pois essa menina é muito gostosa!* (Nota de campo. Observação na pracinha). O garoto anunciava seu *script* e nos próprios termos também emitia as razões pelas quais entendia, percebia e sentia que poderia ter algum tipo de atividade sexual. Desta forma ensaiava uma identidade pública – heterossexual – para ser reconhecida pelos outros e por ele mesmo.

Os beijos são planejados a partir da combinação de práticas de escolhas próprias. Às vezes, num *script* de enamoramento o beijo é uma experiência que não pode demorar tanto para acontecer. Caso isso ocorra, toma-se uma atitude: *dar uns dois passos e beijar. Porque se dependesse dela não ia ser assim.* (Entrevista individual. Raquel, 17 a). No grupo de discussão, uma das jovens dizia que esses beijos entre *namorados* e *ficantes* é algo muito normal que acontecia não só na escola, como em outros lugares. (Garota, 17 a. Grupo de discussão). A esse respeito, não houve discordâncias. Afinal, *todo mundo que namora ou fica beija, não é mesmo?* (Garota. 17 a. Grupo de discussão).

Contudo, era necessário convencionar os lugares nos quais se poderiam praticar os beijos. Nesse momento, revelaram-se discordâncias. Uma das garotas afirmava *que apenas a sala de aula não é lugar para beijar, pois, beijar no meio da aula não dá, atrapalha, desvia a atenção da matéria* (Garota, 17 a). Mas sua opinião foi bastante polemizada. Tentando sustentá-la a mesma garota ressalta que: - *Beijar na sala não é legal, é falta de respeito ao próximo* (Garota. 17 a. Grupo de discussão). Nesse momento, outra garota retrucou:

só se o próximo que está perto é alguém que tá sobrando sem ninguém [...] eu acho que esse negócio de dizer que atrapalha não tá com nada. Até parece que todo mundo beija o tempo todo. Só beija dentro da sala de aula quem está ficando ou namorando, ou tentando (Garota. 17 a. Grupo de discussão).

A garota sorri e retoma a fala para concluir: *Tá vendo? Eu acho que não beijar é que atrapalha.* O garoto e a outra garota que participavam do grupo, silenciaram, esboçando durante um tempo, certa introspecção. Ao observá-los em seus gestos e expressões parecia que indagavam: “porque ainda não haviam pensado nisso”? (Nota de Campo. Observações. Grupo de discussão com jovens). Em suas reflexões “pensavam sobre si mesmos” nas situações que debatiam e confirmavam o beijo como um padrão juvenil de experimentações e descobertas de direitos às próprias potencialidades, de demandas de autonomia que também se efetivam no exercício da sexualidade.

As observações realizadas e os depoimentos colhidos permitiram perceber que para vivenciar o beijo há práticas e sentidos que estruturam a sexualidade e mais amplamente a

vida social no cenário onde ele acontece. Como esses processos foram tratados nessa escola?

O foco das discussões a seguir consistirá em desvelar os processos de socialização presentes na escola, que funcionam como uma pedagogia, ou seja, como um dispositivo que trazia implícitas narrativas muito particulares sobre o conhecimento considerado como legítimo, introduzindo formas de controle da sexualidade na escola. O enunciado dos hormônios, em conjunto com outros discursos e práticas, vetava determinadas possibilidades distribuindo ordens e comandos nos ritmos de uma naturalização das relações afetivo-sexuais.

3.2 “Hormônios a mil”: uma pedagogia (hetero) sexual

*(...) é assim mesmo, não dizem que na nossa idade estamos com os **hormônios a mil**? (Garota, 17 a. Grupo de discussão, grifo meu)*

*(...) se ficarem tão soltos, não tem jeito, por isso para que possam viver bem essa fase, **precisam de alguém por perto pra ajudar a amenizar**. (Professor. Grupo de discussão, grifo meu).*

*(...) sei que é normal no comportamento, que eles queiram viver assim, mas há **uma coisa e uma intensidade** que também precisam ser maneiradas (Professora. Grupo de discussão, grifos meus)*

Numa cena de enamoramento entre um garoto e uma garota, sentados em uma mureta, logo após a entrada do prédio, observei um *script* de sedução no qual trocavam carícias, beijos e abraços, sussurros, riam muito e estavam bem próximos. A garota sentada no colo do garoto de vez em quando simulava um afastamento, quando o jovem a segurava num abraço e tal gesto fazia com que se aproximassem um pouco mais. Seguia-se um beijo mais demorado, novos sussurros, algumas risadas e carícias dos toques das mãos nos corpos. Uma funcionária, que também passava por ali, pára em frente ao garoto e à garota e indaga num tom de voz que me permitiu escutá-la: - *Está bem, mas dá para arrumar esse jeito?*

Nesse momento, interrompe-se um beijo e mistura-se ao *script* da sedução, uma expressão jocosa do aluno que exclama: - *Bem que poderiam colocar umas almofadas por aqui.* A garota levanta-se, entremeia um sorriso e responde: - *Tudo bem, já vai dar o sinal.* Saem andando pelo corredor. Outros abraços, beijos e sussurros são trocados em meio às passadas. (Notas de campo. Observações no intervalo)

Não havia conversado ainda com esta funcionária e após esse episódio me aproximei e lhe perguntei o que havia acontecido, pois ela estava bastante alterada. Mecanismos repressivos são os mais evidentes, percebidos na resposta imediata que obtive: - *Você não viu? Esse agarramento.* Entretanto, na continuidade da fala, completa-se o discurso: - *Namorar pode, mas tem que ter alguém para **brecar** os hormônios senão o que vira isso aqui?* (Notas de campo. Conversa com funcionária. grifos meus).

Articulando o fundamento da sexualidade universal e biologicamente determinado, os hormônios entram em ação, reduzindo-a a uma essência interior, uma pulsão. Atravessada por sutilidades e deslizando mecanismos de disciplinarização da sexualidade, a ordem dos hormônios produz alusões, citações e significações que orientam condutas e ações.

Quando falavam sobre si mesmos/as, na discussão em grupo, e discutiam os beijos nos *scripts* de sedução e paquera na escola, os/as próprios/as jovens se posicionavam, justificando e, ao mesmo tempo, contestando intervenções educativas e normativas. Revelando a aprendizagem do discurso autorizado da fixidez e herança biológica, uma das jovens dizia: *é assim mesmo, não dizem que na nossa idade estamos com os hormônios a mil?* (. Garoto e Garota, 17 a . Grupo de discussão).

A idéia de que, em função de uma atividade incontrollável dos hormônios, os/as jovens avançam os limites nas interações afetivas permeia discursos no ambiente escolar: *eu vejo assim, que eles estão com os hormônios à flor da pele, eles não vêem lugar pra fazer* (Carla. Inspetora de alunos/as. Entrevista individual)

Um dos lugares onde a centralidade e disputa no domínio do gênero e da sexualidade adquirem contornos específicos é a escola e, nesse espaço, podemos apreender uma proliferação de práticas para “orientar” os/as jovens.

Guacira Louro (2000:64) afirma que não basta apenas descrever ou demarcar a sexualidade como uma área multidisciplinar, pois é preciso reconhecer que essa foi e é uma área em disputa, sendo a escola uma, entre as múltiplas instâncias sociais, que exercitam o que a autora, em outro estudo, denomina “pedagogia da sexualidade e do gênero” (LOURO, 1999:25), e completa a análise afirmando que a sexualidade é central no pensamento ocidental e “vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada e normatizada, a partir de várias perspectivas e campos disciplinares, constituindo-se em meio a propósitos e interesses igualmente variados”.

Assim, emprestamos dela o termo “pedagogia da sexualidade e do gênero”, considerado não como mero domínio de habilidades ou técnicas, ou como conteúdos de disciplinas específicas, mas num sentido amplo de processos de socialização, a partir de intrínsecas relações com questões históricas, políticas e culturais, envolvidas nas tramas do poder, promovendo diversos arranjos em torno de crenças e valores que, de uma forma ou de outra, ensinam jeitos de ser “masculino” e/ou “feminino”, modos de viver a sexualidade, os prazeres, os desejos, as vontades.

O dispositivo, ferramenta analítica advinda das contribuições dos estudos de Foucault (2003:244), refere-se à prática de captura e normatização dos corpos, visando detalhá-los e controlá-los

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode manter entre esses elementos.

Simultaneamente, discursivo e não discursivo, dito e o não-dito, nasce de acordo com a necessidade de uma determinada época e entra no horizonte de visão dos indivíduos situados em certa temporalidade histórica. Nas suas estratégias, nos mecanismos que engendra, nas alianças que celebra, nos arranjos sutis que faz funcionar, sustentado por um corpo de saberes, verdades, o dispositivo da sexualidade, trata-se de “um tipo de formação que, em determinado momento histórico, apresentou como função principal responder a uma urgência” que teve uma função “estratégica dominante” (FOUCAULT, 2003:244).

Historicamente, para o estabelecimento de fronteiras da “pedagogia da sexualidade e do gênero” na escola, as delimitações para a regulação do sexo e das práticas sexuais visando o “sexo bem educado” se apresentaram como parte fundamental do processo na educação de crianças e jovens na escola, desde meados do século XVIII na constituição da pedagogia moderna.

No Brasil, o “sexo” dos/as alunos/as tornava-se um problema público, no decorrer do século XIX, solicitando uma atuação mais incisiva da escola na educação. Tal preocupação, em consonância com os ritmos da perspectiva médico-higienista, ocorreu quando, por exemplo, os exercícios físicos na escola eram prescritos de acordo com a idade e o sexo das crianças, o que significa uma forma de tentar controlar a sexualidade das mesmas e, por conseguinte, a sexualidade dos/as futuros/as cidadãos e cidadãs (COSTA, 1983).

Para problematizar as fronteiras desses processos de socialização vigentes nessa escola, a leitura dos fragmentos sublinhados nas epígrafes oferece um caminho inicial. Em diversas passagens, toma-se a locução do discurso biomédico, compartilhando o entendimento da sexualidade dos/as jovens como um comportamento natural, derivado dos *hormônios em ebulição*.

Ao afirmar que a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais os diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo, Dagmar Meyer (2008:26) adverte que “os focos de nossos desejos são produzidos e legitimados pela cultura e não são decorrências naturais da ‘posse’ de um determinado aparelho genital ou do funcionamento de determinados hormônios”. De acordo com Vera Paiva (2008:643) a visão que busca a natureza do sexo e seus hormônios comparece entre educadores/as na escola, inspirada nas teorias de desenvolvimento e da personalidade e, aos poucos, passaram a ser utilizados como

subtexto na interpretação de atitudes de jovens e crianças no ambiente escolar, ainda que raramente para tratar diretamente do tema da sexualidade ou conduzir qualquer tipo de educação sexual.

Com base nessa visão, se define a “natureza rebelde”, de uma etapa universal do desenvolvimento humano: a adolescência (PAIVA, 2008). Perspectiva que coloca questões

e desafios ao problematizarmos os processos de aprendizagem e vivência da sexualidade no cenário da escola.

No grupo de discussão realizado com professores/as foi narrada essa situação colhida nas observações, denominando-a de “enamoramento entre um garoto e uma garota na escola”. Descrevi o *script* com beijos, abraços, carinhos, carícias e solicitei que dissessem o que pensavam dessa cena na escola. Nesse momento das discussões, interessava-me mais explorar como interpretavam as interações afetivas entre os/as jovens, ou seja, os namoros, enamoramentos, paqueras. Em meio às narrativas dos/as professores/as surgiam lembranças sobre outras cenas que também presenciavam nessa escola e evocavam títulos para algumas destas situações chamando-as de “*esfregação*”, “*namoros quentes*”, “*chega mais*”.

Quando retornamos à discussão da cena descrita de início, um professor justificava a necessidade de controlar os jovens em suas interações afetivas:

*esse tempo dos **hormônios** (...) só querem agarramentos, aquela coisa de ficar se esfregando um no outro, um grudado no outro (...) isso é **uma coisa incrível** que acontece e eles chegam aqui (na escola) assim. É algo que precisa ser **acompanhado bem de perto** (Professor. Grupo de discussão, grifos meus)*

Para esse professor, os hormônios nunca têm folga para colocar em funcionamento as experiências nas interações afetivas entre os/as jovens. Como se pode apreender dessas narrativas, seja em formas implícitas (*acompanhando bem de perto*) ou explícitas (*está bem, mas dá para arrumar esse jeito?*), o ambiente escolar carrega seus dispositivos da sexualidade, que se constituem em importante recurso e valiosa “moeda” de negociação nas relações sociais da vida escolar, pois se não investirem nessa forma ou, se *isso não for feito, o que seria da escola?* O enunciado da “força dos hormônios” revela ao mesmo tempo, o poder que esse discurso confere aos adultos. Interessa-nos problematizar o sentido e o significado que adquirem ao moldar a sexualidade dos/as jovens em suas atuações na escola:

*(pois) é importante que vivam **isso**, são comportamentos esperados nessa juventude, é natural que queiram viver dessa forma, é chato levar bronca toda hora, mas tem que ser mais dosado (Professora. Grupo de discussão, grifo meu).*

*para que a intensidade da **coisa** não aconteça porque eles não conseguem se controlar e o adolescente tem isso, querer, desejar, agradar, fazer sexo, **essa coisa**, fazer tudo, o tempo todo* (Professora. Grupo de discussão, grifos meus).

Não é despropositado deduzir nessas narrativas que as metáforas “isso”, “coisa” e “essa coisa” nos fragmentos sublinhados se referem à sexualidade (*fazer sexo*) dos/as jovens. Lidas em seu conjunto, as narrativas sugerem que “fazer sexo” está ligado a um *comportamento esperado (nessa juventude)* que, ao mesmo tempo, deve ser controlado (*dosado*) tendo em vista amenizar ou prevenir (para que a *intensidade da coisa não aconteça*). Sinais de conjugação entre aptidões e processos biológicos?

Ao se reconhecer que os/as jovens namoram na escola e que *não tem jeito*, o controle do comportamento sexual é uma vez mais reduzido a ação dos mensageiros químicos

*a maioria dos alunos dessa escola está na faixa etária dos 15 aos 17 e vivem **essa fase**, com os hormônios em ebulição. Então isso é normal. Sei que **é normal no comportamento**, que eles queiram viver assim, mas há **uma coisa e uma intensidade** que também precisam ser maneiradas* (Professor. Grupo de discussão) (grifos meus)

Comparece aqui, além da idéia que as experiências dos/as jovens são guiadas pelos hormônios (como a água fervendo num recipiente, ou seja, “em ebulição”), outra compreensão particular sobre a vida dos/a jovens como uma sequência de eventos marcados por raízes essencialmente biológicas, um conjunto de frequências – as “*fases*”. Conforme explica Paiva (1996:213) entende-se assim que “seus comportamentos são guiados por uma espécie de impulsividade tida como normal nessa fase de desenvolvimento”. Como se pode perceber, tanto o conceito do “poder dos hormônios” encapsula a sexualidade dos/as jovens numa visão essencialista do sexo (PAIVA, 1996), quanto essa idéia de “fase” colocada para a temporalidade da juventude, submete-os a uma espécie de soleira, sempre no aguardo.

Além do controle, tal perspectiva remete a um paradoxo insolúvel, pois se, por um lado, os/as jovens poderiam se acomodar por não precisarem assumir responsabilidades por eventuais aspectos indesejáveis dessa natureza imutável, por outro, devem se submeter aos desígnios dos hormônios, em caráter permanente, pela total incapacidade de alterá-los ou

substituí-los. Portanto, tendo como base um álibi essencialista, os argumentos dos adultos – professores/as, funcionários/as – consistem em dizer (e convencer) que, tanto suas vidas são “etapas” (ou fases), como há comportamentos adequados para essa “coisa e sua intensidade” (fazer sexo) numa espécie de aposta na idéia de que são pessoas que detêm um mapa do funcionamento dos hormônios, os quais explicam o funcionamento bio-psíquico dos jovens e das jovens. Nesse “tempo de espera” para experimentarem e viverem a sexualidade (“uma coisa e uma intensidade”) são subestimados/as e declarados como incapazes, reféns da dificuldade para refrear essa ebulição, esses seus impulsos sexuais.

Os efeitos simbólicos e materiais dessa concepção para suas vidas puderam também ser apreendidos na explicação sobre uma briga que ocorreu na escola, e uma garota que passava pelo corredor anunciava: - *Tem alguma muvuca ali*, sinalizando para um grupo de pessoas que se aglomerava. Informaram-nos de que se tratava de uma briga de namoro, ou melhor, *que um garoto olhou para a namorada de outro e levou um soco*.

Passado o episódio, indaguei pelo fato novamente a outra garota que por ali circulava para saber se alguém havia se machucado, se estava tudo bem. A garota mal teve tempo de acenar com sua resposta e uma das inspetoras que estava por perto exclamou: - *Tudo bem. É natural, briga de macho por causa de fêmea!* (Notas de campo. Período matutino). É fundamental reconhecer que essas aprendizagens estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais (MEYER, 2008).

Torna-se flagrante nesse episódio a naturalização da agressividade, associando a sexualidade dos garotos – aqueles que são machos – a uma impulsividade sem controle. Ainda assim, naquilo que é dito, chama a atenção o uso das expressões e palavras que, na sua ordem e colocação, produzem os efeitos do enunciado. “*Tudo bem*” é expressão conhecida para produzir um efeito tranquilizador. A seguir, na locução “*é natural*”, não se refere explicitamente a algo que está na natureza, isto se pode deduzir. Mas na sua acepção comum, a palavra natural carrega o significado de “adequado, automático”.

Nada escapa do detalhe da natureza como justificativa e determinação dos comportamentos. Após os dizeres da justificativa do conflito denominado pela funcionária como “*briga de macho por causa de fêmea*”, um garoto se aproxima e acrescenta: *Tá certo. Tava defendendo seu pedaço* (Notas de campo. Observações. Período matutino).

A escola é lugar de experimentação para os processos de socialização dos/as jovens, com grande potencial educativo. Cumprindo tal função ensina-se em conversas durante as aulas, nos pátios e corredores em diversos espaços e tempos presentes no cotidiano escolar. Assim, alunos e alunas que estavam por perto, também aprendem que “*a briga de machos por causa de fêmea*” são conflitos “apropriados”, que correspondem ao esperado.

Outros arranjos, em nome da *normalidade em seus comportamentos*, revelavam dispositivos que visavam à regulação da sexualidade, cuja intencionalidade é disciplinar mais do que coagir:

*também é importante que vivam isso, são comportamentos esperados nessa juventude, é **natural** que queiram viver dessa forma, é chato levar bronca toda hora, mas tem que ser mais dosado, por isso também é **preciso conversar muito, falar com eles a todo o momento, ensinar, mas também precisa um pouco de uma espécie de controle, sabe?** (Professora. Grupo de discussão, grifos meus).*

Neste aspecto é importante notar que não se impede que a sexualidade seja visibilizada e a justificativa que constitui os sujeitos e os organiza, pautada nos *hormônios em ebulição*, requer dispositivos pedagógicos generificados que reflitam uma “divisão” para efetivarem o controle:

*faz parte da **natureza do homem** agir assim, (então) alguém tem que prestar atenção, pois **devem ser controlados**. As **meninas têm seus hormônios, mas se controlam melhor**, pois já **sabem mais dos riscos** (Professora. Grupo de discussão, grifos meus).*

A incorporação da categoria gênero (SCOTT, 1995) na análise da narrativa dos/as educadores/as explicita uma flagrante desigualdade que vai se construindo mediante a compreensão que homens e mulheres são produtos da natureza. Os garotos são considerados *homens*. As garotas, no entanto, são *meninas*. Descreve-se um modelo de sexualidade no qual eles (os garotos) apenas cumprem os desígnios da natureza num embate que exige um controle externo para a ação de refrear os hormônios. Ou seja, além de se reforçar na socialização que ser garoto é desde cedo, ser homem, também se lhes ensina o conhecido *script* sexual masculino (BELLENZANI et al, 2008): ser homem é não controlar muito seus impulsos sexuais.

Correspondendo a essa visão binária as *meninas* (um dia serão mulheres) *têm seus hormônios, mas se controlam melhor*. A inevitabilidade e a naturalidade da desigualdade entre os sexos fundada nas supostas diferenças biológicas, uma vez mais determinam a subordinação feminina. Reproduz-se a ideologia de gênero que considera que homens e mulheres lidam de maneira distinta com o desejo e que as jovens devem retardar sua iniciação sexual (*pois já sabem dos riscos*).

Aprende-se, igualmente, nessas sutilidades, a distribuição clássica do poder patriarcal na “divisão de tarefas entre os sexos”: evitar filhos é incumbência da mulher. Ainda assim, nos vieses de uma perspectiva funcionalista, para a qual a idéia da prática (hetero) sexual representa exclusivamente a reprodução, sugerem-se a idéia de gravidez indesejada (ou não planejada), no sentido oferecido na colocação da palavra *risco*.

Ao demonstrarem suas preocupações com a sexualidade entendiam que *é necessário falar muito com esses alunos para aprenderem questões importantes para a vida fora da escola* (Professora. Grupo de discussão) e revelavam-se sinais do tom moralista e prescritivo

Mas tem uma vontade muito grande. Já conversamos, falamos sobre gravidez na adolescência, pois em nossa escola o número de meninas grávidas é preocupante. Mas quando voltamos depois das férias, só ficou na vontade. Cada um foi discutir o que estava na sua disciplina. E as meninas ficam assim, engravidando (...) fechamos a nossa porta e vamos dar conta e nem prestamos atenção no que está acontecendo lá fora. (Professora. Grupo de discussão)

É importante destacar como louvável a preocupação de pessoas adultas que estão na escola – interagindo com os/as jovens, participando de seus processos de socialização – acerca do caráter problemático que possivelmente assume um grande número de gestações ocorridas entre jovens. Não se trata aqui de fazer a condenação ou o elogio da gravidez na adolescência e esta temática também não é objeto desta pesquisa. No entanto, é importante lembrar que as jovens mulheres não têm o imperativo biológico da gravidez. Estudos críticos da questão (ver HEILBORN, 2006; HEILBORN et al, 2002; PAIVA, 1996, 2006 ; OLIVEIRA, 2007) fornecem um quadro analítico mais amplo para discuti-la, entre outros, na perspectiva da aprendizagem e da experimentação da sexualidade com parceiro,

portanto, em decorrência de experiências e vivências nos processos de socialização dos garotos e das garotas.

Ao analisar as experiências de socialização de mulheres jovens, Elisabeth Oliveira (2007) destaca a importância de considerar que a gravidez pode ser uma estratégia que confere às jovens a condição de adultas e que essas são ativas na busca por informações sobre tal assunto. É inócuo tanto atribuir-lhes um papel passivo de receptoras de informações úteis ou do aconselhamento adulto racional, quanto descartar a compreensão que a gravidez também é construída em níveis diferentes que não só incluem relacionamento emocional, mas também perpassam as clivagens de gênero, idade, raça e classe social.

O caráter de aprendizagem e socialização da sexualidade que se antepõe a essa noção arraigada de instinto ou pulsão, se fazia presente o tempo todo na escola. Certo dia logo após a abertura do portão do prédio da escola para entrada dos/as alunos/as, presenciamos uma cena de despedida com abraços e beijos – mais demorados –, entre uma garota e um garoto.

“*Ficar com um sem largar o outro, vai dar em falação*”, aparecia no comentário que ouvi de relance quando, após a despedida, a garota seguiu com sua amiga que a aconselhava:

se cuida (...) vai ficar beijando ele sem antes de saber o que vai falar com o outro que você ficou há dois dias (...) foi aqui na escola (...) ficar com um sem largar o outro (...) você vai ser falada (Nota de campo. Comentário entre duas garotas).

Nos dizeres da jovem, *ficar* remete ao significado de uma atração que suscita um contato corporal imediato – beijos, abraços, carícias e até mesmo relação sexual – sem vínculo entre os parceiros. Fernanda Rieth (1998) discute o código de relacionamento *ficar* como uma díade *ficar/namorar*, usado para discriminar as experiências sentimentais e/ou sexuais dos/as jovens em sua construção amorosa. Para essa autora, o *ficar* não pode ser analisado unicamente como um código de relacionamento que nada tem de romântico e que beira a anti-paixão. Portanto, *ficar* flexibiliza projetos, tempos, aponta para o transitório e passageiro e colabora para abrir possibilidades de experimentação da sexualidade.

Porém, embora *ficar* possa significar essa vivência da fluidez para a iniciação dos jogos amorosos e sexuais, a afetividade e a sexualidade, enquanto dimensões da pessoa, só se atualizam em formas socialmente convencionadas por uma dada cultura (HEILBORN et al, 2006).

Pesquisa realizada entre jovens de 18 a 24 anos de idade, revela que essa experiência ainda acontece com maior frequência entre os jovens do sexo masculino que entre as mulheres. Os fragmentos da conversa entre as jovens legitimam essas análises desvelando uma valoração moral negativa para a possibilidade de variação de parceiros, ao dizerem que ficar com um *sem largar o outro... vai ser falada*. Uma diferença que confirma que o preconceito e as proibições ainda ocorrem em maior grau contra as mulheres (HEILBORN et al, 2006).

Outra situação que não se controla pela dosagem dos hormônios e revela o caráter de aprendizagem e socialização da sexualidade ocorria no intervalo, quando garotos permaneciam próximos às arquibancadas, em pequenos grupos, olhando o movimento das garotas que passavam por ali. Observavam e faziam gestos entre si, externando suas opiniões que não deixavam dúvidas quando se tratava de uma garota considerada atraente. Muitas jovens circulavam abraçadas, permaneciam sentadas nos colos umas das outras ou então bem próximas. Cenas de carícias e beijos entre as garotas eram visíveis. Um garoto ao observar uma troca de carinhos entre duas meninas não hesitou em explicitar a configuração que considerava “correta” ou “normal” exclamando: “*Falta um homem aí!*” (Nota de campo. Observações no intervalo).

A experiência do beijo e de outras expressões afetivo-sexuais sugere perceber a impossibilidade de separar, de alguma maneira, gênero e sexualidade. Portanto, “gênero é desempenhado pela sexualidade, e a sexualidade por meio do gênero” (EPSTEIN e JOHNSON, 2009:90). Nessa cena a insinuação de cunho homofóbico deixava entrever desejo/repulsa embaralhados nos dizeres do jovem. Se a intimidade entre garotos é percebida como algo que não se enquadra nos valores masculinos cultuados, porque para as garotas seria diferente? Processos macro históricos de produção dos diferentes significados masculinos e femininos e das sexualidades que embasam as relações sociais e reificam-se

nas relações estabelecidas no interior da escola (VIANNA, 1997), refreando as aproximações e os contatos propriamente sexuais.

Processos de socialização propensos a promover, estender e perpetuar a heterossexualidade. Questões políticas importantes estão em jogo aqui, pois balizavam as experiências das garotas que não se conformam às normas convencionadas para o gênero e a sexualidade.

Tais significados foram igualmente destacados quando solicitei, nos grupos de discussão, que os/as participantes elaborassem uma cena de namoro entre duas garotas que estivessem na “pracinha”, dentro da escola, e como as descreveriam nessa situação

(...) uma bem feminina e a outra mais com uma postura, mais assim, masculina (...); (...) uma bem feminina, docinha, cabelos mais com gel, outra masculina (...); (...) uma com cabelos mais cacheados, presinho, mais maquiada, e a outra com bermudão, boné, raspar a cabeça se puder ela raspa; (...) aquela coisa mais masculinizada (...) (Professores/as. Grupo de discussão, grifos meus)

Uma vestia bermuda e camiseta larga assim, tipo roupinha de menino, e a outra podia estar de menina mesmo, blusinha de alcinha, calça jeans, tamanco, cabelo longo, e a outra de cabelo curto (Garota.17a. Grupo de discussão, grifos meus)

O que nos parece interessante problematizar é que, no contexto dos fragmentos das narrativas, os/as participantes sabiam que se tratava de duas garotas. Sobressaem dessas falas, os rígidos binários de gênero subordinados a uma flagrante visão heteronormativa, supondo como único modelo a relação heterossexual “homem e mulher”, “garoto e garota”. Afinal, o que seria uma garota “bem feminina” e “outra”, “aquela coisa mais masculinizada”?

Para não “trair” o pressuposto universal da heterossexualidade, uma das garotas deve (ou pretende) necessariamente escolher para si o sexo oposto para poder namorar outra garota. Ao dizerem “uma mais feminina”, e a “outra masculina” traduzem que jeitos de ser, perceber e sentir, são policiados na escola, revestidos da insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas.

Retomando Maria Luiza Heilborn (2006a:336), pode-se afirmar que

“homens e mulheres são modelados socialmente de maneiras muito variadas. Nesse processo intervêm representações sociais profundamente entranhadas no modo de conceber a sociedade, na produção de discursos e nas próprias práticas sociais”

Ao adotarmos tal perspectiva da sexualidade, que busca desnaturalizar esse domínio, argumentando pela construção social do sexual, considera-se que essa dimensão humana não é natural nem universal e nem inata em sua forma de expressão, e a manifestação da sexualidade se dá em um contexto social muito preciso, o que orienta a experiência e a expressão do desejo, das emoções, das condutas e práticas corporais.

Assim, pode-se perceber nos fragmentos das falas de professores/as e alunos/as uma (con) fusão fazendo com que a compreensão do gênero, a condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher, e a sexualidade, a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais, sejam tomadas como duas coisas peremptoriamente vinculadas (WEEKS, 1986). A depreciação das garotas se dá por meio desse “policiamento de gênero” (BORRILLO, 2001) que reforça a associação unívoca e supostamente natural entre sexo, desejo e gênero. Nesse amálgama, o ato de cruzar fronteiras de comportamentos masculinos ou femininos considerados “apropriados”, ou seja, a transgressão dos limites impostos pela idéia de “um gênero correto” aparece como “*aquela coisa mais masculinizada*”, “*trejeitos de homem*”. Essa associação nada tem de natural e a transgressão desses padrões é socialmente ridicularizada, numa das manifestações típicas da homofobia, qual seja, a de atribuir às garotas algo como um “gênero defeituoso, falho ou abjeto” (MISKOLCI, 2005).

Para Deborah Britzman (1996), as experiências humanas são carregadas de significados e emoções e as representações hostis e contraditórias das sexualidades não heterossexuais, implicam numa forma de aprendizagem bastante insidiosa, pois diz respeito à negação dos significados das práticas e, simultaneamente, da dor de se ter o corpo disciplinado. Nesse sentido, a socialização que o exercício da sexualidade demanda está intimamente relacionada ao modo como as relações de gênero estão organizadas em um determinado contexto.

Vale lembrar que os contatos corporais são efeitos de processos complexos de socialização de gênero e o “aprendizado da sexualidade constitui-se na familiarização com

valores, rituais de interações e de práticas” que se aceleram na adolescência e na juventude (HEILBORN, 2006:35). Um processo de experimentação singular, também impregnado pela cultura sexual do grupo. Como exemplo de um destes códigos, basta os dizeres do garoto na conversação sobre o uso de camisinha: *afinal, qual a novidade? Onde coloca a gente sabe* (Nota de Campo. Citada).

Na escola, retoma-se incessantemente a idéia da erupção dos hormônios na vida dos alunos e alunas como um processo determinante para explicar seus comportamentos. É a ordem do discurso do “sexo bem educado” (*a coisa e a intensidade*). Ao assumir os ritmos de uma *espécie de controle*, a singularidade está na trama que revelava sinais de um disciplinamento que não se desonerava de buscar garantias para normalizar e normatizar as vivências dos/as jovens como réplicas da vida dos adultos: *é óbvio que isso faz parte da natureza dos jovens, como foi de todos nós, quem não se lembra dos tempos de namoro?* (Professor. Grupo de discussão, grifos meus).

Um dos jovens participantes do grupo de discussão dizia que para *poder namorar, beijar nessa escola há limites sim (...) que eles colocam, mas não dizem quais são (...) fica difícil (...) tem que adivinhar*. Quem são “eles”? (...) *professores/as, diretora, inspetora de alunos (...)*. (Garoto. Grupo de discussão. 17 a). O silêncio em relação aos limites determinava aos e às jovens que vivessem um jogo de adivinhação.

Como diz Foucault (1979:30) “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam muitos discursos”. Na conversa com os/as educadores/as sobre os beijos que aconteciam nessa escola afirmava-se que

*Precisamos de **regras** para que esse tipo de coisa fosse mais podado. Não seriam regras autoritárias, mas **algumas regras** que ensinassem essa juventude que não pode fazer tudo que quer. Que as coisas existem sim, que eles têm vontade, mas que não é permitido fazer isso todo momento* (Professora. Grupo de discussão, grifos meus)

Os beijos entre alunos e alunas foram declarados como *um excesso de só querer aquilo, só querer beijar o tempo todo é preciso ter **regras*** (Professora. Grupo de discussão, grifos meus). As formulações justificam procedimentos de controle, pois

não pode ficar solto, beijar exageradamente é uma vontade dos jovens e representa que não há respeito deles em relação aos

outros, as coisas existem sim, eles têm vontade, mas não é permitido, sendo necessárias as regras para que esse tipo de coisa fosse mais podado (Professora. Grupo de discussão, grifo meu).

Nos fragmentos da discussão, é possível dizer que se carregava enfaticamente nas tintas das ordens, classificações e regras, percebidas nas linhas e entrelinhas, dizendo o que é possível, como é possível, em que lugares e em que momentos: *beijar pode desde que não seja intenso* (Professora. Grupo de discussão). Procedimentos que buscavam de forma “contínua ininterrupta, adaptada e individualizada em todo corpo social” (FOUCAULT, 2003:8) uma vigilância-controle anunciando vetos, pois *beijar não pode na sala de aula porque sempre atrapalha*. (Professor. Grupo de discussão), Estratégias que autorizavam e desautorizavam, legitimavam e deslegitimavam ora afirmando que *beijar pode, mas depende do jeito de quem beija* (Professora. Grupo de discussão), ou ainda que *não pode porque não dá para controlar* (Professor. Grupo de discussão).

Por fim, buscava-se certo distanciamento da rigidez e enxergava-se que

Beijar, ficar, namorar, pode, pois também se trata de algo que eles têm que viver e vão viver em suas vidas, é só quando exageram. Não é saudável quando exageram. Daí a gente fala: maneira aí. (Professora. Grupo de discussão, grifos meus)

Tem que chegar alguém e falar que pode beijar, dar selinho, só não quero beijos de língua (Professora. Grupo de discussão)

(...) beijar aqui dentro pode, mas deve ser fora da sala (...) desde que não seja intenso (...) (Professora. Grupo de discussão)

É necessário “colocar” limites o tempo todo para os beijos (e as interações afetivas). Quando se tratava de “*algo que eles têm que viver*” apelava-se para o argumento de que os/as jovens “precisam dessas regras”. Numa inversão do argumento, pode-se tentar responder: porque alguns desses limites “precisam” da vida dos/as jovens na escola?

Os limites explicitavam necessidades que demarcavam o permitido e o proibido. Fundando-se na suposição da significação biológica da sexualidade - condicionada à prática reprodutiva - os enunciados dizem nas entrelinhas que diferentes estratégias colocadas em movimento pela “pedagogia dos hormônios”, presentes em várias narrativas que anunciavam seus dispositivos (*arrumar o jeito; acompanhar de perto; controlar; manejar; dosar*) vertia em aprendizados para confirmar uma força natural e esperada no imaginário

coletivo (*como foi de todos nós!*): heterossexual e reprodutiva. Desta maneira confirmava-se o controle e ao mesmo tempo o zelo pela sexualidade associada linearmente à reprodução biológica que desvaloriza práticas sexuais que não se baseiem no vínculo amoroso não-heterossexual.

Para que se mantenha como norma, a heterossexualidade é naturalizada e sustentada muitas vezes pelo discurso indireto. “Verdades” que, embora não o sendo, apresentam-se como universais, naturalizam fatos sociais e justificam uma objetificação das garotas na escola (disputadas na *“briga de machos por fêmeas”*).

O discurso da natureza se reproduzia nos sentidos implícitos das discussões para justificar os afetos entre garotas:

*as meninas quando estão juntas, acabam tendo uma **proximidade maior do toque físico**, as meninas andam de mãos dadas, desde quando são pequenas[...] os meninos não fazem isso pois são sempre mais brutalizados[...] a feminilidade é latente até no homem quando tem **uma essência mais feminina*** (Vice-diretora. Entrevista individual, grifos meus).

*Entre meninas é mais comum essa proximidade (em decorrência de) uma característica de serem mais carinhosas entre si, **elas são ensinadas a serem doces e ternas*** (Professora. Grupo de discussão, grifos meus).

Nos dizeres em tela, os comportamentos ditos femininos compõem a natureza e estão ocultos (latentes), “brotam” entre as garotas e as expressões de afeto estão reservadas apenas para estas, pois os meninos são naturalmente mais agressivos (“brutalizados”). Meninas correspondem ao destino da natureza e são “*carinhosas entre si*” e assumirão posteriormente potencialidades culturais que lhes serão ensinadas tais como a “docilidade e ternura”. Valoriza-se um processo de socialização que promove o desenvolvimento do comportamento, mas antes é a natureza que determina uma divisão (entre os sexos) para aprendizagem dos aspectos sociais e culturais.

Corroborando tal compreensão, os carinhos são factuais entre as garotas na escola (entendendo-se inclusive que são ensinadas a serem “*doces e ternas*”) e a expressão de afetos é ensejada entre as mesmas como *comportamento natural*, pois *elas são mais carinhosas e mais delicadas*. (Vice-diretora. Entrevista individual, grifos meus)

Mas “não significa que sejam homossexuais” (Vice-diretora. Entrevista individual, grifos meus). Se os afetos entre as mesmas são presumidamente dimensões visíveis da homosociabilidade, para a aventar essa intimidade (ou proximidade), uma forma de garantir a norma é dessexualizar os afetos alertando que *“não significa que sejam homossexuais”*. Sutilezas do discurso. Preparar, garantir, conduzir a “essência feminina” com êxito, traduz vontades que proclamam preocupações e orientações específicas, voltadas para a vigilância das garotas.

Nesse contexto, é preconizado que cultivem normas e condutas, sendo indispensável que aprendam determinadas formas de ser, de se comportar, de se expressar e nada escapa à captura para manter uma determinada ordem. Representa a supressão autorizada e legitimada do discurso e da experiência do desejo fora da norma heterossexual entre as garotas. Uma justificativa que se torna fundamento de práticas sociais de poder, sujeição, dominação e discriminação das garotas não-heterossexuais.

Outro dia, num destes bate-papos nos quais participavam três garotos e três garotas, explicávamos sobre a pesquisa, dizendo que se tratava de um estudo sobre garotas que namora (m), fica (m) e/ou paquera(m) garota (s) nessa escola. Os jovens e as jovens perguntavam se consistia em algum projeto novo que seria desenvolvido na escola. Ouvi de um garoto que *nesse assunto é complicado, eu não tenho nada contra homossexuais, desde que um cara não apareça com cantada pra cima de mim*. (Nota de campo. Conversa durante intervalo. Garoto 17 a, grifos meus).

Ainda que sua fala não emitisse opinião a respeito das garotas, confirma dados de pesquisas que indicam que os garotos sentem-se ameaçados em sua masculinidade e reagem com mais violência àqueles tidos como homossexuais. Garotos afirmam não ter preconceito, *“desde que o homossexual permaneça longe, não se aproxime e, principalmente, que não insinue que ele possa ser um igual ou um parceiro na relação”* (ABRAMOVAY et al, 2004: 280).

Ao ouvir de uma garota que *tem muita coisa para discutir [‘sobre sexo’] e aqui nessa escola há muitas garotas que ficam com outras*, indaguei-lhe pela lembrança de alguma situação a esse respeito. Na resposta recordava a

homenagem feita entre duas meninas, há uns dois anos atrás (e) parece que depois disso, liberou geral, mas nem todas têm coragem para mostrar (Nota de campo. Conversa durante o intervalo. Garota, 17 a).

Ao finalizarmos essa conversa, nos despedimos e uma das garotas que fazia parte do pequeno grupo permaneceu por perto. Assim que todos se distanciaram ela retomou o diálogo dizendo que não tinha dito diante dos/as amigos/as, mas durante certo tempo havia também “*ficado*” com outra garota nessa escola.

Não fico mais, pois tive medo de ser descoberta e que isso esparramasse e contassem para minha família. A (garota) não estuda mais aqui (...) isso ajuda para esquecer um pouco e outra coisa que também ajuda é evitar andar com essas meninas. (Nota de campo. Conversa durante o intervalo. Garota, 17 a, grifos meus).

Disse também que conversou sobre esse assunto com apenas uma amiga – que não estuda nessa escola – *e ela aconselhou a esquecer e tentar ficar com meninos*. Perguntei-lhe então, se estava mais tranqüila com essa decisão. Sua resposta: *ainda estou tentando* (Nota de campo. Conversa durante o intervalo. Garota, 17 a). Vale retomar que a produção da identidade é um processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam (VIANNA, 1999).

Algum tempo depois, encontrei essa mesma garota e aproveitei a oportunidade para consultá-la a respeito da possibilidade de conceder-me entrevista. Expliquei-lhe também que a entrevista seria feita individualmente, sendo o sigilo garantido – a ela e a outras pessoas que viessem a participar desse processo – que poderíamos agendá-la em momento de pouca circulação na escola, ou ainda, caso quisesse, também poderia sugerir um lugar e algum horário que considerasse apropriados. A garota respondeu que *pensaria a respeito*. Solicitei que, caso se sentisse à vontade – e com vontade –, me procurasse em algum momento que estivesse na escola para confirmar sua concordância. (Nota de campo. Conversa durante o intervalo. Garota, 17 a)

Encontramo-nos algumas vezes pelos corredores, a garota me cumprimentava, mas em nenhum momento acenou com alguma resposta ao convite. Não insisti em novas conversas nem em outra tentativa para entrevistá-la.

Saber quem se é – ou está se tornando – deriva de uma combinação de como se vê o seu “eu”, suas histórias pessoais e suas relações com os “outros significativos” (EPSTEIN e JOHNSON, 2009). Quando recuperava as leituras para organizar novas visitas à escola, o fragmento de sua fala “*estou tentando*” permaneceu em meus registros, grifado ao lado da palavra “espera” e a seguir também minhas impressões: *medo e estigma*. (Nota de campo).

Exemplos de procedimentos permeados por relações de poder: aqueles e aquelas que se regem pelas normas – heterossexuais – não precisam nomear ou expressar sua identidade sexual. O problema é que, ao contrário, aquelas e aqueles que não se encaixam nesta orientação sexual sofrem uma constante pressão para a heteronormatividade no seu dia a dia. Basta retornar à decisão da garota de “*evitar andar com essas meninas*” e ao conselho que recebeu da amiga: “*tente namorar um garoto*”. Ambigüidades e dissimulações.

Nesse sentido a “pedagogia dos hormônios” busca introduzir formas de controle na escola para vigiar, moderar e, muitas vezes, vetar relações afetivas. Contudo, também se organiza num conjunto heterogêneo de concepções biologicistas e essencialistas que anunciam e proclamam a presença constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais. As meninas são preparadas para a heterossexualidade numa forma particular de violência simbólica, exercida de maneira sutil e dissimulada pela presença incontestada da subordinação do feminino ao masculino, ao preconizar uma ordem pretensamente natural dos sexos, determinando uma ordem social, na qual o feminino deve completar o masculino, e uma hierarquização das sexualidades. Um dispositivo de construção da normalidade sexual (BORRILLO, 2001) que implica simultaneamente no policiamento de gênero e na estigmatização das relações não-heterossexuais.

Concordando com EPSTEIN E JOHNSON (2009:86) a identidade “é algo produzido por trabalho árduo e *performance* ativa”. Portanto, processos de estigmatização têm impacto nas possibilidades sob as quais as jovens atuam para que suas identidades sejam (per) formadas. Nas análises a seguir afirma-se a idéia que há um processo de estigmatização que desqualifica as experiências e vivências afetivas das garotas não-heterossexuais, sustentada por ameaças e legitimada na transformação de diferenças em desigualdades.

3.3 “A flor que eu desejo eu não posso beijar”: estigma sentido e pressentido

*...quando vocês duas decidem
dar um beijo na boca,
vocês sabem que não vão
mais passar pelo corredor
despercebidas. Vocês
serão apontadas, faladas.*
(Professora. Grupo de discussão)

Numa acepção de dicionário, um exagero significa que algo está sendo feito com excesso e se traduz como abuso. Na discussão dos limites para “beijos exagerados” nessa escola uma cena foi lembrada

duas meninas, que se beijavam no pátio da escola e foram chamadas na sala da coordenadora para ver o que seria feito. [...] para protegê-las [...] evitar que sofressem com tal exposição, pois isso era um exagero (Professora. Grupo de discussão).

Durante o diálogo pretendido com as garotas, uma das professoras que foi chamada para ajudar na “conversa” destacava que se tratava de um procedimento comum

um cuidado que também ocorre em relação às atitudes de menino ou menina que se beijem escandalosamente, (então), é feito a todo instante se a gente passa no corredor e tá sobrando beijo e abraço.
(Professora. Grupo de discussão).

O beijo entre as garotas além de ser considerado “um exagero” também agregava a conotação de escândalo. Essa conversa “comum” foi realizada numa sala (da coordenadora) e prescrevia-se às garotas que:

*quando vocês duas decidem dar um beijo na boca, vocês sabem que não vão mais passar pelo corredor, despercebidas, todas vocês serão apontadas, faladas. **Então o que vocês querem (é) uma vida normal? Vocês querem chamar atenção, vocês querem viver o amor de vocês da forma que acham que devam? Essa atitude vai fazer com que fiquem procuradas aqui dentro.*** (Professora. Grupo de discussão, grifos meus)

Na estratégica retórica desvelava-se a sutileza do dispositivo que justifica procedimentos “cuidadosos” que não revelavam explicitamente a proibição do beijo, mas,

nos arranjos apreendidos, sugere-se que as garotas faziam algo que não deveria ser realizado em público e nem deveria ser percebido. Um jogo sutil dos discursos autorizados, distribuindo os significados e o sentido que lhes é conferido, para ensinar que a experiência dos beijos (e dos afetos) deve ser ocultada:

foi uma conversa para dizer que não tinham como continuar com esse temperamento[...] evitar que tivessem problema, e que não viessem mais para a escola. Por isso (foram) alertadas [...] sobre cada atitude que têm (pois) vocês são aquilo que fazem (Professora, grupo de discussão).

Além disso, o lugar escolhido para a conversa também revela essa mesma “ordem”: uma sala, fechada, um ambiente separado das demais pessoas. Um lugar que oferecesse certo isolamento. É importante ainda perceber que nesse contexto, tratou-se de dizer às garotas que não poderiam “*continuar com esse temperamento*”. Reverbera um sentimento comum ligado aos regimes discursivos produzidos com base no essencialismo, comparecendo novamente a noção de que:

a sexualidade é algo natural e nos diz *a verdade definitiva* sobre nós mesmos e sobre nossos corpos, a homossexualidade também parece assumir uma força, como se fosse uma coisa (WEEKS, 1999: 70)³³.

Materializada em mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais, percebe-se os efeitos da matriz organizativa da heterossexualidade compulsória (RICH, 1999; BUTLER, 2003) ou da evidência heteronormativa (ERIBON, 2008). A cumplicidade da escola para formar a todos e todas para serem heterossexuais explícita, sem titubear, que sofrerão a depreciação diante dos outros e “*serão apontadas e faladas*”. Se não aprenderem a silenciar sobre si mesmas, a rejeitar e ignorar os próprios desejos – “*cada atitude que têm*” e “*aquilo que fazem*” – resta-lhes o estigma. Por isso, determinam que a “arte do disfarce”, do ocultamento, se torna necessária, pois “aquilo que fazem” tem que ser escondido, não revelado.

De acordo com Erving Goffman (1978:15) o estigma é uma construção social cuja finalidade é expor a inferioridade dos indivíduos e o risco que apresentam, visto que opõe o estigmatizado aos considerados normais. No entanto, adverte Goffman, o “normal” e

³³ Grifos meus.

estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas geradas em situações de contatos, “nas interações”, “em virtude de normas não cumpridas que, provavelmente, atuam nessa cadeia de relações ou encontros”. Nesse sentido, aquele ou aquela que transgride as normas representa uma ameaça para a ordem estabelecida.

Ao ampliar a compreensão do estigma como atributo do indivíduo ou das interações face a face (GOFFMAN, 1978), Peter Aggleton et al (2005) propõem reconhecer que o estigma e a estigmatização se formam em contextos específicos de cultura e poder. Assim, o estigma e a discriminação são processos de desvalorização e nunca surgem em um vácuo social. Têm sempre uma história, que influencia sobre quando aparecem e sobre a forma que assumem. Mais do que isso, produzem iniquidades sociais, reforçam aquelas já existentes e implicam em duas categorias inter-relacionadas: o estigma sentido, ou seja, a percepção de depreciação; e o estigma sofrido ou vivido, aquele intensificado pela discriminação social (AYRES et al, 2000). Quando as garotas recebem culpabilização verbal *por aquilo que fazem e que são* (Professores/as. Grupo de discussão) referindo-se a característica pessoal inerente ou perceptível, relacionada com um dado grupo (homossexuais), trata-se de estigma instituído (AGGLETON et al, 2005).

Relatos dos/as jovens, durante a discussão em grupo, explicitaram o que escutam, revelando desvalorizações e flagrantes processos de discriminação em relação às garotas e, por conseguinte, às relações não-heterossexuais. Nos fragmentos sublinhados, percebem-se repreensões, seguidas de enunciados que se repetem até a exaustão, desvalorizando as garotas, desqualificando suas experiências e vivências afetivas e sustentado ameaças

*Tem uma inspetora da tarde que uma vez a gente estava conversando e ela falou assim:- Aqui eu deixo namorar, desde que não seja menina com menina e menino com menino. Porque se quiser fazer isso, **que faça fora da escola**. Ela contou que deu **advertência para duas alunas** que estavam se beijando (Garoto, 17 a. Grupo de discussão, grifos meus)*

*Eu vim com meu namorado aqui na escola para resolver alguma coisa [...] estávamos de mãos dadas, e eu estava abraçada com ele. A inspetora da tarde se aproximou e disse:- É tão bonitinho ver um casal assim, é difícil hoje em dia você ver um casal que troca carinho e tudo. [...] peguei **duas meninas no maior amasso ali, eu adverti mesmo**. E ainda disse: duas meninas se beijando é uma*

falta de respeito [...] duas meninas se beijarem, aqui não é lugar pra isso (Garota, 17 a. Grupo de discussão, grifos meus)

A estigmatização utilizada para legitimar a transformação de diferenças em desigualdades: as garotas podem afirmar e construir sua homossexualidade em qualquer lugar. Exceto na escola.

Entretanto, convém avançar um pouco mais nas análises, lembrando que o estigma é empregado por atores sociais reais e identificáveis, que buscam legitimar o seu próprio status dominante dentro das estruturas de desigualdade social existentes. Assim, no debate instalado revelavam-se os motivos pelos quais as cenas entre as garotas “chocam”. E *o comportamento delas é algo que choca* (Professora. Grupo de discussão). Num dos depoimentos, uma professora diz

é difícil conceber uma relação de mulher com mulher. Não quero ser moralista, mas não deveria acontecer nessa escola, pois não estou preparada para ver duas meninas se beijando na escola (Professora, grupo de discussão) (grifos meus).

De certo, se explicita uma vez mais a recusa da homossexualidade. Nas linhas e entrelinhas de justificativas individuais busca-se adjudicar “condições” para que as alunas se beijem na escola. Curioso notar que a primeira condição é “*não deveria acontecer*”. Enquanto os/as jovens podem repartir com seus pares a experiência do beijo, as garotas não-heterossexuais devem refrear essa satisfação como algo vergonhoso.

Portanto, não se trata de uma idiosincrasia e, na discussão do significado do beijo entre as garotas, a discriminação é flagrante:

Posso ser sincera? Um beijo na boca entre mulheres choca, isto me choca. Eu também não estou preparada ainda. (Professora, grupo de discussão)

(É) um comportamento chocante um beijo entre as garotas [...] acho nojento, eu acho nojento, se forem dois homens se beijando, duas mulheres se beijando, eu acho nojento (Professor, grupo de discussão).

Cabe perceber ainda mais algumas sutilidades. Ao expressarem que *não estão preparados/as* revela-se um tom esperançoso (espera-se mesmo que seja uma aposta

política), porém é preciso considerar que tais formulações, antes atribuem concretamente para as experiências e vivências das jovens em seus processos de socialização na escola, uma espécie de “ostracismo”. A escola não é lugar para as mesmas (inclusive como explicitado anteriormente, quando os/as jovens no grupo de discussão relatavam os discursos que ouviam).

Um “tempo de espera” solicitado às garotas que demonstra nas entrelinhas, uma aceitação tácita das regras apoiadas num mundo (hetero) normativo – “um mundo sem homossexuais.”. Para isso, as garotas devem ocultar seus afetos, para que não apareçam e incomodem os olhos dos outros. Uma forma específica de estigmatização das relações não-heterossexuais – a lesbofobia (BORRILLO, 2001) – que mantém a discriminação em sua forma dissimulada, menos explícita, mas não menos presente e causando prejuízos.

Proposições, imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’ e constituem parte significativa da estigmatização na história pessoal na vida de Gabriele, uma das garotas entrevistadas na escola, que relatava que fora chamada (*umas três ou quatro vezes [...] nem lembro direito*) para conversar com a coordenadora pedagógica na sala da diretoria

*a gente estava na sala de aula e chamaram a gente porque a gente tava brincando, a gente não estava nem se beijando, eu estava brincando com ela (a namorada) e aí uma das inspetoras viu e ficou nervosa, falou que a gente estava com **baixaria** na escola. Aí levou a gente pra direção, e eu comecei a observar os casais **hétero**, e eu vejo que eles fazem muitas coisas e a escola não está nem aí [...] já prenderam até minha carteirinha aqui na escola, da primeira vez que eu fui chamada na direção* (Gabriele. 17 a. Entrevista individual, grifos meus)

Nesse relato, não é difícil perceber que a própria garota ao ouvir a declaração sobre seu namoro, também reconhece uma recusa pública da homossexualidade, quando reivindica publicamente sua equivalência à heterossexualidade. Porém, é perceptível nessa situação que para alertar a garota, lançaram mão de outro procedimento comum quando pretendem repreender ou censurar alunos e alunas nas escolas: “prender a carteirinha”.

Nessa escola, tal procedimento é utilizado *quando a gente descumpre regras, normas, algumas coisas* (Garoto e Garota. Grupo de discussão).³⁴

Ao voltarmos para a leitura do relato, a garota destaca que recebeu vários “convites” e compareceu a todos. Ainda que não soubesse das regras, parece que aos poucos Gabriele teve que *se reconhecer* nesse “jogo”. Numa de nossas conversas num dia de visita à escola, ela dizia que *estava mais comportada e achava que as pessoas não têm que ver o que não gostam*. Na sua entrevista, a garota afirmava não ter medo de escândalo, ***mas não quero ser alvo, não quero fazer escândalo nenhum porque nem todo mundo é obrigado a ver***. (Gabriele. 17 a. Entrevista individual, grifos meus)

Dizer isso significa reconhecer que as relações não-heterossexuais são alvos de escândalos. Recorrendo às definições de Ayres et al (2000), o estigma sentido é a percepção de depreciação a que Gabriele se refere, ao dizer que não *“quer ser alvo de escândalos”*. Por isso, *“estava mais comportada”*. Vivendo um processo intensificado pela discriminação social (estigma sofrido – ou vivido – nas três, quatro ou quem sabe cinco vezes que fora chamada para uma conversa) termina por compreender (ou perceber) que *“nem todo mundo é obrigado a ver”* ou ainda que *“as pessoas não tenham que ver o que não gostam”*. Uma “lição” aprendida pela garota na escola: silenciar sobre si mesma como se fosse abjeta e devendo manter seus sentimentos escondidos de todos.

Quando as garotas são proibidas de expressarem seus afetos e levadas para uma sala para “uma conversa especial” elas não são, intencionalmente, alvo de proteção. Se há esse cuidado, seu efeito também é revelador. Tal ação parece ser concebida como “proteção” (*para que não sejam molestadas*), mas revela uma “precaução”, uma prática insidiosa que fomenta o processo de estigmatização das relações não-heterossexuais na escola e imprime, como se pode apreender no relato de Gabriele, uma expectativa constante da não-aceitação e da segregação social. Um reforço à discriminação que deriva do estigma e que é dirigido “contra os indivíduos que são estigmatizados” (AGGLETON et al, 2005: 9). Trata-se aqui

³⁴ Pelo que pude entender em nossa conversa, a expressão “prender a carteirinha” significa que o documento de identificação escolar da aluna ficou retido por alguma autoridade. Tal documento registra a frequência cotidiana de alunos e alunas na escola e, além disso, é apresentado no momento de entrada no prédio escolar para o período de aulas.

de pensar a educação no sentido da justiça social, reconhecendo que a estigmatização consiste na ética regulada pela iniquidade.

O que as jovens, como Gabriele têm em comum com outros/as jovens no ambiente escolar (e também fora dele)?

Uma contingência histórica: terem nascido em uma sociedade hostil à homossexualidade. Vivem em uma sociedade homofóbica e freqüentam uma escola que reforça a estigmatização ao vigiá-las por meio da exigência permanente da ocultação, por meio de práticas explícitas de discriminação (ações, gestos, palavras).

Mario Pecheny (2001, 2004) problematiza a “não-discriminação” na sua relação com o “reconhecimento social” da identidade homossexual no contexto de uma agenda política das demandas para inscrever o tema da sexualidade e das relações amorosas no direito à cidadania. Levando em conta que em nossa sociedade, a homossexualidade é uma dimensão da identidade que constitui motivo de estigmatização, discriminação e exclusão, há traços que determinam sua especificidade, dentre estes, a capacidade de simular.

A simulação se torna um recurso de proteção que permite às pessoas manejarem as informações acerca de sua sexualidade em função de distintos interlocutores, espaços e momentos, diante da ausência de apoio material e afetivo nos núcleos que compõem os processos de socialização – família, escola e amigos/as.

A esse respeito, o autor considera que as identidades homossexuais podem ser qualificadas como “discretas” pensando nos vários sentidos oferecidos a essa palavra. Num primeiro campo de significados, “discretas” são as pessoas que falam ou atuam com moderação, aquelas que sabem guardar um segredo, que se preocupam em não molestar os demais. Qualifica-se a si mesmo de discreto (ou discreta) aquele (a) que não chama demasiado a atenção. No campo dos significados linguísticos pode-se entender que “os elementos discretos são fisicamente distintos, desagregados” e nos termos de uma análise sociológica, pode-se pensar que discretos são elementos delimitáveis, separados ou “alienados” (PECHENY, 2004:1-2).

Conferindo o sentido de alienada, distinta, separada, ou seja, apartada socialmente dos demais, a experiência e vivência da sexualidade na vida dessas garotas, na escola, é colocada sob a ordem da discriminação indireta, nem por isso, menos grave, e da

discriminação antecipada (ou temida), que em conformidade com uma ordem hipócrita, confina a homossexualidade no âmbito privado e impede sua expressão pública na relação de afeto e amor. Ainda que por meio de uma discriminação indireta – que por ser indireta não é menos grave – as garotas são impedidas de manifestarem publicamente seus afetos, numa ordem que ensina que é necessário não “molestar” os “outros” nas interações sociais no ambiente escolar.

Há um jogo de pressupostos para ocultar a sexualidade das garotas. Um dos efeitos dessa ordem, é que o estigma se mantém o tempo todo, pois aquilo que é “posto de lado” (a visibilidade dos afetos e, por conseguinte das próprias garotas, quando são levadas para uma sala separada dos “outros”) permanece carregando tensões, sustentando receios entre os/as próprios/as jovens

o único problema é que até tinha certa amizade, (com as meninas lésbicas) mas quando eu conversava com elas ou quando (as) encontrava no corredor, tinha medo, pensava que elas iam ficar me agarrando (Garota. 17 a. Grupo de discussão, grifos meus)

Se acatarmos a noção de direitos como aquisição de autonomia pode-se compreender a juventude como uma temporalidade de aquisição crescente de habilidades em diferentes esferas sociais, dentre as quais a da sexualidade (HEILBORN, 2006b). A discriminação é uma violação dos direitos humanos. O princípio de não-discriminação, baseado no reconhecimento da igualdade de todas as pessoas, está no centro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (e em outros documentos sobre direitos humanos). Entre outras, estes textos proíbem a discriminação baseada em raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, riqueza, nascimento ou outras condições. Questões de direitos dizem respeito à escola. São questões de cidadania.

Deborah Britzman (2001: 159) oferece uma definição interessante para pensarmos sobre a cidadania, considerando-a bem próxima daquela que Michel De Certeau oferece de cultura. Diz ela que a cidadania “consiste não em receber, mas em executar o ato pelo qual cada indivíduo marca o que outros oferecem às necessidades do viver e do pensar”. Sentidos importantes para considerar que os beijos entre as garotas não heterossexuais na escola não são conveniências, donativos ou inclusive prerrogativa que dependa sempre da sensibilidade ou do bom senso dos “outros” no ambiente escolar.

Mundos que se cruzam e atravessam os distintos níveis que vão desde o privado-íntimo até o público-político. Um reconhecimento de fato e um reconhecimento de direito. Gestos singulares que exigem o reconhecimento social, portanto, também são gestos políticos. Devem ser ocultados? Questões de cidadania.

3.4 Da ordem sexual das palavras: a injúria e seus efeitos na escola

“Injúria: ofensa, ultraje, insulto”
(Dicionário Aurélio)

*“parece que tinha uma doença contagiosa,
que não podia falar de muito perto que
ou você vai agarrar a pessoa
ou ela vai pegar essa doença ”*
(Cristália. 17 a. Entrevista individual)

Em suas reflexões sobre a questão gay o filósofo Didier Eribon problematiza o lugar inferiorizado atribuído a homossexuais na sociedade, e como estes têm a subjetividade marcada - ou seja, sujeitados, nos termos de Foucault. Ao empregar a palavra gay, Eribon explica que não se trata de deixar as mulheres de lado quando se evoca a homossexualidade em geral. Ao problematizar a sujeição, indagando pela subjetividade e como esta se constitui, Eribon reconhece ser impraticável abordar a questão “gay e lésbica”, na medida em que não se trata de um conjunto homogêneo. Nesse sentido privilegia os homens. Portanto, trata-se de escolha deliberada, o que não nos impede de assumir, com o autor as possibilidades que se abrem em suas análises procedentes às mulheres.

Ser sujeito e estar subordinado a um sistema de constrangimentos diz respeito a uma única e mesma coisa, mas “é ainda mais para os sujeitos, aos quais um lugar ‘inferiorizado’ é atribuído pela ordem social e sexual, como é o caso dos homossexuais” (ERIBON, 2008:16). Afirmo, ainda, que o sujeito só passa a existir na medida de sua própria sujeição às regulações e, nesse sentido, ele estabelece um diálogo com Judith Butler e Michel Foucault, para os quais o poder não atua simplesmente oprimindo ou dominando as subjetividades, mas opera de forma imediata na sua construção.

Assim, Eribon parte de uma ampla análise da experiência vivida, nos pressupostos da noção oferecida por Scott (1998b) – que é na ocorrência dos fatos e na experiência

vivida que os significados ganham sentido para os indivíduos, permitindo compreender os acontecimentos no seu mundo (mais próximo ou distante) – e alerta que sua empreitada não busca aspectos da “evidência da experiência” de um passado fora dos seus lugares históricos cujas configurações culturais não conhecemos. Trata-se de reconstruir os processos sociais envolvidos nas experiências de construção de identidades. Dentre tais processos o autor destaca a linguagem, explicando que esta **“nunca é neutra e os atos de nomeação têm efeitos sociais, pois definem imagens e representações”** (ERIBON, 2008, 21-22)³⁵.

O autor fundamenta-se nos estudos de linguagem de John L. Austin (1990: 21-22), para quem a “linguagem funciona tanto por meio de enunciados constatativos, aqueles que são utilizados para descrever uma situação, como também pelos enunciados performativos, que produzem uma ação”.

Para Austin, os enunciados performativos não são nem verdadeiros nem falsos. Porém, há aqueles cuja ação não é determinada pelo enunciado como tal, mas tem antes a ver com as conseqüências produzidas pelo fato de dizer algo (por exemplo: o temor, o medo, os sentimentos provocados por uma frase tal como: “advirto-o quê”).

Conseqüentemente, “dizer é fazer” e Eribon problematiza a injúria, tomando-a como enunciado performativo – um ato de linguagem, ou ainda uma série repetida de atos de linguagem pela qual um lugar particular é atribuído no mundo àquele ou àquela que dela é o/a destinatário/a. Nessa perspectiva, a linguagem, no mundo real, não é regida pela universidade das normas morais, mas pelas estruturas desiguais da ordem social e sexual. A injúria é um ato de fala que não é evidentemente sustentado pela busca de uma comunicação intersubjetiva

Ele não instaura a intercompreensão entre dois sujeitos abstratos e iguais em direito. Na situação da injúria, não se trata de ‘contrair uma relação’, mas ao contrário, de instituir e de perpetuar cortes entre classes de seres sociais e sexuais (ERIBON, 2008: 125).

A injúria não somente anuncia uma difamação, mas também nos diz o que somos na medida em que nos faz ser o que somos. Portanto, por meio da “palavra que diz e faz” a

³⁵ Grifos meus.

injúria é um insulto, uma sentença quase definitiva, com a qual vai ser preciso viver. Um veredicto, “faz saber que sou alguém que não é como os outros, que não está na norma” (ERIBON, 2008:28). Assumindo os pressupostos de Goffman, entende-se que a injúria, tal como os estigmas sociais são “marcas”, têm por efeito desvalorizar aquelas pessoas que as possuem real ou supostamente e que a origem dessas marcas não está tanto em seus portadores como nas relações sociais, ou seja, na sociedade onde vive o sujeito estigmatizado e o sujeito estigmatizável – aquele que ainda não foi estigmatizado, ou não foi o tempo todo, mas tem muitas chances de sê-lo.

Ampliando-se essa compreensão nas contribuições dos estudos que assinalam que a estigmatização implica duas categorias inter-relacionadas: o estigma sentido e o estigma sofrido ou vivido (AYRES et al, 2000), a potência da expressão “choque da injúria” discutida por Eribon, remete a algo que é, sem dúvida, indelével na vida das jovens não-heterossexuais na escola.

Nesse sentido, as conversas com Gabriele e Cristália, permitiram problematizar não apenas aquilo que se diz ou não se diz nesse ambiente, mas, sobretudo, como se diz e seus efeitos na constituição da identidade pessoal – a relação consigo, apresentação de si aos outros, maneiras de ser, gestão dos hábitos culturais ou dos desejos sexuais e das preferências afetivas.

O relato de Gabriele contribuiu para elucidações desse processo. A garota dizia que gostava de se vestir num “visual mais skate”, porque também andava de skate. Usava roupa larga, não gostava de *nada apertando, aquelas blusinhas decotadas, roupa apertadinha, brinco, lápis, batom*. (Gabriele. 17 a. Entrevista individual). Acha-se bonita e gosta de cuidar do cabelo. Descrevia-se utilizando a expressão: *nada tão feminino*. Recordava conflitos com a sua mãe quando esta insistia que usasse outras vestimentas e a repreendia dizendo que ela “*não é menino*”. Antes que possivelmente fosse indagada a respeito desse assunto, afirmava que era seu estilo e se vestia dessa forma porque gostava, e completa: “*não me visto assim porque gosto de meninas, apenas gosto de me vestir assim*” (Gabriele. 17 a. Entrevista individual).

A garota explica que até “ficar” com a primeira menina, ficava mais com meninos, mas sempre teve vontade de ficar com meninas e diz que tem uma atração tanto por homens quanto por mulheres. Ao solicitar que se definisse quanto à sexualidade

eu sou eu (e que) não se rotula como lésbica, como bi, [...] nada disso [...] sentir-me desse jeito, permite conhecer mais pessoas (pois) hoje estou com uma menina, mas amanhã posso sentir atração por um menino e decidir ficar com ele [...] estou aberta a novas experiências. (Gabriele, 17 a, Entrevista individual).

Nesse momento, lembra-se que tem *muitas amigas que foram lésbicas e hoje são hetero*. A respeito desse assunto, Gabriele dizia que *ouvia na escola*

as pessoas falarem de outras pessoas (que eram homossexuais) e que viraram heterossexuais, dizem isso em tom de gozação. Eu não gostaria de passar por gozação então [...] Eu não sei o que eu sou, eu sou eu e o que acontecer amanhã aconteceu (Gabriele, 17 a, Entrevista individual).

Entretanto, após uma pequena pausa na sua fala, a garota prosseguiu narrando outra situação e relembrava que

sempre olhei para as meninas com outros olhos [...] eu tinha mais ou menos doze anos de idade quando senti muito ciúme das amigas [...] brigava muito com uma amiga que era especial. Quando a via com outras meninas e/ou com outros meninos eu ficava muito nervosa, com ciúmes mesmo (Gabriele, 17 a, Entrevista individual).

Achava normal e até gostava de sentir ciúmes dessa amiga e

só querer andar, conversar, com ela mas as pessoas (colegas da outra escola que estudava) zombavam de mim, ficavam zoando e me chamavam sapatão [...] ficava nervosa, e às vezes batia nos meninos e nas meninas também [...] eu ficava irritada[...] acho que [...] no fundo sabia que sentia atração por meninas mas o jeito que falavam disso era ruim e me deixava confusa. (Gabriele, 17 a, Entrevista individual).

*Aqui na escola já fui chamada de **sapatão** [...] finjo que nem escuto (Gabriele, 17 a, Entrevista individual, grifo meu).*

Antes de prosseguirmos com a reflexão sobre as narrativas de Gabriele, vale destacar algumas convenções sociais mobilizadas em algumas indagações que lhes foram feitas.

Em um primeiro plano, vale assinalar que, embora o universo da pesquisa permitisse supor que as garotas tivessem atração pelo mesmo sexo, a suposição de que nem todas mantiveram relações homossexuais também não foi descartada. Dentre as perguntas feitas, indagava-se sobre a entrada na vida sexual – ter tido relações sexuais alguma vez; sobre atração por pessoas do outro sexo, do mesmo sexo, de maneira compartilhada ou exclusiva; se já tiveram experiência sexual com pessoas do mesmo sexo. A esse respeito também foi considerado que esta última formulação é deliberadamente mais fluída e não restringe os contatos sexuais a uma concepção exclusiva de sexo penetrativo.

Estes critérios foram definidos tomando como base análises empreendidas por Maria Luzia Heilborn e Cristiane S. Cabral, em “Trajetórias homo-bissexuais” (2006), em um amplo levantamento sobre a vida sexual de jovens, que reuniu resultados gerais de um inquérito com aproximadamente cinco mil rapazes e moças entre 18 e 24 anos, com o objetivo de investigar os comportamentos sexuais e reprodutivos numa perspectiva biográfica. A classificação adotada funde-se na definição de homossexualidade como “a ocorrência de práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo [...] em algum momento da trajetória de vida” (HEILBORN; CABRAL, 2006: 396). No referido estudo, são consideradas trajetórias bissexuais ao invés de homossexuais, a partir da descrição e análise de um conjunto de práticas sexuais, experimentadas ao longo da trajetória sexual dos/as jovens, a qual, embora ainda em seu início, atesta uma diversificação no campo da sexualidade.

Quanto à utilização de recursos de categorias para classificação delas mesmas e dos “outros”, adotou-se como critério a concordância com as reflexões de Regina Facchini (2008: 219)

são uma rica fonte para a percepção das convenções sociais que mobilizam e das relações de poder que estabelecem de modo mais ou menos contingente [...] fazendo-se presentes na sua vida cotidiana.

Nesse sentido, cabe por último esclarecer que a utilização da categoria de autoclassificação, nas entrevistas com as jovens (e também com outros participantes), permitiu perceber a variação, de acordo com a situação referida, e também a relação

construída entre tais termos e outros, dos quais a entrevistada, de algum modo, procurava aproximar-se ou diferenciar-se.

Assim, a narrativa de Gabriele sugere, logo de início, o descompasso entre identidade, desejo/atração e comportamentos sexuais (HEILBORN, 1996; PARKER, 1991). Ao explicitar que evita *rótulos como lésbica, como bi, nada disso*, para preservar a liberdade individual e desta forma se sentir “*aberta a novas experiências*” indica os dilemas abordados por HEILBORN (1996), envolvendo a tensão entre o ser e o estar homossexual, por meio de uma ambigüidade, perceptível quando diz que: *eu não sei o que eu sou, eu sou eu e o que acontecer amanhã aconteceu*. Assim, a garota indaga-se sobre sua identidade. Igualmente, aquela que pergunta “quem sou”, também está indagando “quem quero ser?”

De acordo com EPSTEIN & JOHNSON (2000), a identidade sempre “se representa”, no sentido de que nos produzimos na história e na imagem de construção do “eu” sem separar a representação e a linguagem da prática social, pois nos produzimos mediante o que fazemos e nos ordenamos pensar.

Também para Mead, ao tratar do interacionismo simbólico, as identidades são formadas por meio de experiências sociais com os outros, num processo (social) que configura cada pessoa por meio da interação comunicativa com os demais. Nessa trajetória, ainda cabe dizer que há movimentos de fechamento e abertura de si mesmo para o outro, interativamente, numa dinâmica de construções contínuas, realizadas no campo das relações sociais com limites e possibilidades na experiência de um jogo, que MELLUCCI (2000) prefere chamar de identização, referindo-se ao jogo marcado pelo transitório.

Em meio a esses arranjos, em suas múltiplas tensões, a forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de práticas e de representações (BRITZMAN, 1996; WEEKS, 1999).

Dessa forma, por meio da experiência vivida para o posicionamento da identidade sexual (BRITZMAN, 1996; WEEKS, 1999) nessa dinâmica transitória e fluida, percebe-se que Gabriele considera mais confortável estar *aberta a novas experiências*. A garota entende que sempre (ou com mais frequência) *olhou para as meninas com outros olhos [...] mas não é fácil perceber a gozação dirigida às pessoas (que eram homossexuais) e que*

viraram heterossexuais. Acrescente-se ainda sua lembrança quando percebe seu desejo “normal”, mas as pessoas zombavam e lhe chamavam de *sapatão*.

Retorna-se então aos fatos apreendidos na conversação com Gabriele, para discutir “os significados que ganharam sentido na experiência vivida”, naquilo que a garota *ouvia na escola* e que fingia nem escutar quando lhe chamavam de *sapatão*.

Não é preciso avançar muito para dizer que ser chamada de *sapatão* induz à suposição (ou suspeita) se relaciona afetiva e/ou sexualmente com outra garota. Para as garotas, serem chamadas de *sapatão* soa como algo não desejável. Não à toa.

Trata-se de um jogo de significados nada lisonjeiro, que se faz com a idéia que geralmente os homens têm pés maiores que as mulheres, logo usam sapatos maiores. Luís Aquino, ao analisar classificações, definições e nominações, produzidas interna e externamente no processo de construção, manutenção e manipulação da identidade lésbica, explica que o uso do termo *sapatão* faz com que muitas mulheres se envergonhem de suas escolhas:

do fato de terem pés grandes, o que, não só lhes dificulta a obtenção de sapatos *mais ‘femininos’*, como também proporciona a proliferação de piadas sobre sua conduta sexual ” (AQUINO, 1995: s/p)³⁶.

Em pesquisa sobre mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com mulheres, Regina Facchini utiliza-se de categorias de autoclassificação, explicando que, em dados momentos, estas podem ser enunciadas como identidades (e funcionam como operadores de diferença). A autora destaca que *sapatão*”:

foi apontada por quase todas as entrevistadas como a categoria a partir da qual recebem agressões verbais mais ou menos freqüentes (e) essas agressões são dirigidas às que apresentam uma aparência *menos ‘feminina’*”(FACCHINI, 2008).³⁷

Assim, pode-se entender que *sapatão* é uma dentre tantas outras denominações “populares” simbolizando um nexo entre mulheres não heterossexuais e homens, carregada de significados depreciativos. Das formulações de Luis Aquino e Regina Facchini, vale ainda salientar os aspectos sublinhados que dizem respeito à associação de mulheres

³⁶ Grifos meus.

³⁷ Grifos meus.

homossexuais à “aparência menos feminina”, pois também há semelhanças na escola, quando se difundem que garotas não-heterossexuais não são “femininas” e/ou que agem “feito meninos”. Porém, no ambiente escolar, diante desse pensamento, garotas são encorajadas a cumprir determinado padrão para serem “femininas” – delicadas, passivas, quietas – e quando se afastam ou transgridem tais comportamentos esperados, são consideradas “masculinizadas”- corajosas, dinâmicas, barulhentas – e em decorrência disso recebem como depreciativo (ou punição) o apelido de *sapatão*. Um processo para aceitação social definido como “hierarquia de correção identitária” (BRITZMAN, 1996): primeiro exige-se a obtenção do “gênero correto” e depois a heterossexualidade. Uma dupla negação: dos significados das práticas sexuais e do corpo que deve ser disciplinado.

Vale notar que em outro momento de sua fala, também remete aos significados do gênero quando diz que não se considera “tão feminina” e usa vestimentas de “visual mais skate”, mas “*não se veste assim porque gosta de meninas, apenas gosta de se vestir assim*”. Nessa narrativa, podem-se apreender sinais de que Gabriele foi interpelada em sua feminilidade na convivência, com insultos. Estigma sentido, ou seja, a percepção de depreciação. A injúria que faz saber que sou alguém que não é como os outros, que não está na norma (ERIBON, 2008).

Gabriele relata que não gostaria de passar por gozação (ou ser injuriada/estigmatizada?), e ouvir falarem dela *de uma forma ruim* era algo que lhe deixava confusa. Namorou um garoto, sente atração por “meninos e meninas”, teve a primeira experiência sexual com uma garota – sua namorada. O que se pode apreender quando a garota resume sua atração dizendo que se trata de uma “abertura para novas possibilidades”?

Cristália, outra garota que estudava nessa escola, teve como seu primeiro namorado um jovem de 21 anos. Na época ela completara 14 anos. Antes disso já tinha “ficado”, mas foi com 14 anos que namorou pela primeira vez durante cinco meses. Antes disso começou a ficar, por volta de uns 11 anos, com um menino. Quando perguntei sobre sua atração, respondeu-me que em sua vida sente-se atraída igualmente por homens e mulheres, e se define sexualmente, *como meio maluca, [...] acho que sou bissexual (porque) tenho*

atração por homens e mulheres, (mas) nunca tive uma relação sexual com homens, mas apenas com mulheres. (Cristália. 17 a. Entrevista individual).

Já sentiu atração por alguns homens e *acha que depende da pessoa (e) vale tanto para homens quanto para mulheres [...] estou aberta às novas oportunidades.* Para Cristália a “*descoberta da atração por garotas foi complicada* (Cristália. 17 a. Grupo de discussão). Quando relembra esse fato, o relato inicia com uma fala pausada. Em alguns momentos com expressão de tristeza. *Na medida em que fui crescendo [...] e descobri* (após pronunciar a palavra descobri, a garota diz logo a seguir “entre aspas”) *nunca liguei para o que os outros achavam, a não ser o meu pai e minha mãe.* (Cristália. 17 a. Grupo de discussão).

A seguir, gesticula bastante e afirma

Hoje acho isso complicado, pois pensando que estava certa, falava para todo mundo que ficava com meninas e isso foi fazendo com que as pessoas se afastassem de mim (...) me prejudicou. (Cristália. 17 a. Grupo de discussão, grifos meus)

Na sua família, a maioria sabe, porque quando “*se descobriu*” falou para todo mundo. Novamente após utilizar a expressão descobriu, Cristália gesticula, com um movimento das mãos utilizado para indicar o sinal de “entre aspas”.

Nesses relatos de Cristália logo de início se percebe uma vez mais a tensão “entre o ser e o estar homossexual” (HEILBORN, 1996). É perceptível também que sob a ótica da orientação do desejo, há descompasso entre identidade, desejo/atração e comportamentos – práticas – sexuais. Cristália aproxima-se das percepções da outra jovem - Gabriele - quando diz que “*não se sente atraída só por um tipo ou só por outro, e declara-se aberta às novas oportunidades*”.

Entretanto, também chama a atenção a utilização repetida na fala e na gestualidade, indicando o uso das “aspas” quando se refere à ‘descoberta’ da homossexualidade. Colocar “entre aspas” sugere algo que está em “destaque”? Que está sem destaque e precisa ser destacado? Algo que deve ser “separado”? Algo que deve ficar guardado, em segredo, “entre aspas”?

Na medida em que foi crescendo e “descobriu”. Esse é o primeiro momento em que se utiliza de tal recurso. A seguir relata que: *nunca ligou para o que os outros achavam e não tentava desviar de conflitos e atritos*. Portanto, quando “se descobriu” falou para todo mundo. Quando abriu o segredo – ou suas “aspas”? – à família, recebeu de seu pai um apoio, *mas ele disse que não era o seu sonho e disse que seu sonho era que eu me casasse*. (Cristália. 17 a. Entrevista individual-grifos meus)

Uma das questões pelas quais justifica ter se motivado a dizer para toda a família que sentia atração por meninas foi:

o medo, pelo fato de ter comentado com uma pessoa amiga [...] Tive medo que essa pessoa viesse a espalhar para todo mundo e que os comentários chegassem a minha tia, uma pessoa que gosto muito. (Cristália. 17 a. Entrevista individual)

Em meio a muitos sinais (e “aspas”) algumas questões suscitadas no relato de Cristália podem ser inicialmente problematizadas, entendendo que as identidades sexuais não podem ser explicadas como um efeito de uma peculiar obsessão pessoal com o sexo. Mas elas podem ser vistas como formas de resistência ao princípio organizador de atitudes sexuais tradicionais (WEEKS, 1999). Portanto, não há uma identidade homossexual pronta, acabada, como não o são outras identidades.

Assim, as identidades sexuais nos colocam frente às lealdades conflitantes – perceptível quando a jovem expressa que “descobriu” a homossexualidade.

Em que momentos ouvimos alguém dizer que “descobriu a heterossexualidade”? E que isso causou tristeza aos familiares? A heterossexualidade não se “descobre”, ela está sempre descoberta, e sem aspas.

Não à toa que ao conversar sobre esse assunto com a família, recebeu de seu pai um apoio, *mas também soube que o decepçionava*, pois *ele achava que era algo ruim* e disse *que seu sonho era que a jovem se casasse*. Logo, tratava-se de afirmar diante dos “outros significativos” (as pessoas que contam afetivamente para a garota) uma dimensão de sua identidade que constitui um motivo de discriminação, pois a decepção do pai consistiu num destaque ao ritual mais comum entre os heterossexuais como aquilo que é desejável: *o sonho que a filha se casasse*.

Ainda que o medo de Cristália, nessa experiência de contar, ou revelar para sua família a homossexualidade, não tenha sido o rechaço que freqüentemente se encontra nesse entorno primário dos “outros significativos”, não pode ser considerado uma idiossincrasia. Afinal, a garota também vive num país onde quase a totalidade do universo de pessoas abrangido pela pesquisa “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil, Intolerância e respeito às diferenças sexuais nos espaços público e privado”, acredita que existam preconceitos: contra gays 92% (70% e 18%); contra lésbicas 92% (para 69% muito, para 20% um pouco); e, tão freqüente, mas um pouco menos intenso, 90% acham que no Brasil há preconceito contra bissexuais (para 64% muito, para 22% um pouco).

Revela ainda a pesquisa que, entretanto, quando se pergunta se são preconceituosos, 29% admitem ter preconceito contra travestis (12% muito), 28% contra transexuais (11% muito), 27% contra lésbicas e bissexuais (10% muito, para ambos) e 26% contra gays (9% muito). Num primeiro momento, tais dados corroboram com respostas que denotam comportamentos já esperados, ou seja, o fenômeno de atribuir os preconceitos aos outros sem reconhecer o próprio, posto que por definição a atitude preconceituosa seja politicamente incorreta (VENTURI, 2008).

Ao colocar aspas na homossexualidade, pode-se ponderar que Cristália reconhece que em nossa sociedade a homossexualidade é uma dimensão da identidade que constitui um motivo de estigmatização, discriminação e exclusão. Afinal, seu relato também sugere que *dizia para todos que estava certa (sem aspas!), mas isso foi fazendo com que as pessoas se afastassem*. Por isso, o segredo deve ser lido em conjunto com o medo e os efeitos de seu desvelamento. Estigma sentido.

Durante nossa conversação relatava gostar dessa escola, mas que ali também passou por algumas situações ruins. Isso acontecia:

quando as pessoas olhavam para mim com a expressão assim... nossa!... um olhar que vinha para mim [...] quando a pessoa está dizendo que não se conforma, daí fica com aquele jeito de ... nossa! Esse jeito do nossa eu percebo não apenas pelo tom de voz, também pelo olhar de quem fala, pelo gesto. (Cristália. 17 a. Entrevista individual).

Cristália recorda-se que muitas vezes sentiu ou percebeu que alunos e alunas olhavam para ela *com esse jeito, e [...] professores também*. Ao lembrar-se dessas

situações, a garota franze a testa e com um olhar firme, relata que nessas ocasiões *sentia alguma coisa mal por dentro*. Em algumas ocasiões *as pessoas nem precisavam falar [...]*. Depois *de um tempo, só de alguém olhar já vinha à cabeça a expressão “nossa”*. Nesse momento a jovem discorria pausadamente e havia tristeza em seu olhar, embora falasse quase que entremeando um leve sorriso.

De acordo com sua percepção:

parecia que tinha uma doença contagiosa, que não podia falar de muito perto que ou você vai agarrar a pessoa ou ela vai pegar essa doença. Era essa a reação que eu percebia pelo olhar diferente. Essa reação é algo parecido como nojo. Algo nojento é muito forte, não é? Embrulha o estômago (Cristália. 17 a. Entrevista individual).

A percepção de Cristália faz lembrar um dos depoimentos obtido na discussão a respeito de os “outros significativos” na escola

(É) um comportamento chocante um beijo entre as garotas [...] acho nojento, eu acho nojento, se forem dois homens se beijando, duas mulheres se beijando, eu acho nojento (Professor, grupo de discussão).

Há um aprendizado quase que consubstancial ao aprendizado da linguagem: **do olhar lançado ao mundo e aos outros, o do lugar que podemos ocupar neste mundo e na relação com os outros** (ERIBON, 2008:83).³⁸ Um dos efeitos mais eficazes da injúria é que ela opera como um ato de censura, um interdito que se endereça a todos. Ao editar, garantir e reforçar a norma heterossexual a injúria bloqueia a aquisição pública de outra linguagem à garota, fazendo-a permanecer encapsulada naquilo que é estigmatizado. Assim, depois de um tempo, Cristália havia aprendido e *só de alguém olhar já vinha à cabeça a expressão “nossa”* (que nojo!).

Isabele, em sua entrevista, também dizia que paquera muitas garotas nessa escola, e acrescenta:

mas tenho vergonha de sair contando para as outras meninas, e ao mesmo tempo tenho vontade de andar com as meninas. Mas sinto que isso não é visto como algo normal, fica todo mundo espantado, fazendo caras e bocas [...]ver duas meninas assim, se gostando,

³⁸ Grifos meus

elas ficam espantadas. É diferente com os meninos e as meninas [...]Eu fico na minha [...] às vezes disfarço um pouco [...] Quando a gente é discriminado por alguém a gente sente. A gente... sente no ar (Isabele, 17 a. Entrevista individual)

Portanto, são gestos, palavras e olhares que funcionam como uma lembrança à ordem sexual já que, por meio dela, se interpelam todos e todas, a se conformarem aos modelos afetivos, culturais, sociais da heterossexualidade. Refletem o compromisso com o **único espelho disponível**: a “heterossexualidade compulsória” (RICH,1999; BUTLER, 2003).

Segundo Joseph Beam (1991), citado por Britzman (1996: 84), há um processo árduo na construção de todas as identidades, no entanto, em se tratando das sexualidades não-heterossexuais, por vezes, enfrenta-se “um trabalho de reivindicação de uma identidade que ensinaram a desprezar”. Sem aprisioná-la a rótulos nem classificações, pode tratar-se dos “fazer” dessas garotas para compor uma identidade que reivindica não ser construída a partir do “zero”, ou seja, o trabalho de fugir de um isolamento e rearticular representações recebidas de sexualidade com seus próprios significados.

Ao final de seu relato, lembrando a *situação ruim vivida nessa escola*, a garota completou a frase de forma incisiva dizendo: *que ninguém quer se sentir dessa forma, como algo nojento*. (Cristália, 17 a. Entrevista individual). O choque da injúria não somente para anunciar uma difamação, mas também dizer “o que sou na medida em que me faz ser o que sou”.

Nos relatos de Cristália, assim como aquele oferecido por sua colega Gabriele, a análise dos acontecimentos e das experiências vividas permite ponderar que a injúria, percebida nas palavras e nos olhares, explicita flagrante dissimetria. Portanto, mais uma vez revela desigualdades nos processos de socialização das garotas não-heterossexuais na escola, que na forma da injúria revela que alguém tem o poder e, antes de tudo, o poder de ofender.

Um dos efeitos materiais nos processos de constituição de suas identidades (pessoais) ao serem fabricadas pela consciência mais íntima em meio a essa hierarquia e pelo lugar que nela ocupam, é perceberem e sentirem que devem “guardar” (*entre aspas*) a própria sexualidade como um segredo, o que também as coloca o tempo todo em posição de

objeto do discurso alheio. No que é sentido delas mesmas, devem “*fingir que nem escutam*” mantendo-se assim, estigma e estigmatização, pelo permanente risco de se verem expostas pelos “outros”.

Num dia em que visitava a escola, o episódio de um vaso quebrado também ficou registrado em minhas observações: um garoto, logo após a entrada feita pelo portão que dá acesso ao interior da escola, esbarrou num vaso que caiu e se quebrou. Imediatamente veio a repreensão de uma das inspetoras, acompanhada da concordância dos amigos que caminhavam juntos: *Também, parece que é gay. Não sabe andar sem desmunhecar?* Ajudado pelo *script* de gênero que conhecia, o jovem se afastou sorrindo, não sem antes abraçar a garota que estava ao seu lado. (Nota de campo. Observações no intervalo.).

Nesse mesmo dia, o garoto que quebrou o vaso no momento da entrada, passa com seu grupo de amigos diante da mesma inspetora de alunos/as, quando um deles diz, num tom de voz possível de se escutar mesmo distante: *Fulano não é mais gay!* E ouve a indagação (da inspetora): *Virou homem?* Todos riem e saem caminhando, quando o garoto gesticula afastando outro garoto que insinua um abraço e diz: *Virei hetero.* (Nota de campo. Observações no intervalo).

No cenário sexual da escola a ordem das palavras circunscreve a hostilidade contra homossexuais e mulheres. Ao pronunciar gay, o que se pretende denunciar, tomando como parâmetro a gestualidade, é um “desrespeito” aos atributos masculinos. Discursos engendrados por designações naturalizadas, heteronormativas, essencialistas, hierárquicas e estáticas dos lugares e das possibilidades válidas e inteligíveis de viver prazeres e relações afetivas. Práticas que se outorgam o estatuto de verdade, e regulam formas morais de comportamento dos sujeitos. A fórmula homofóbica tem apreço por uma determinada versão de masculinidade que consiste na negação do feminino (“*virou homem*”). Estava assegurada a norma, a masculinidade e os privilégios a ela relacionados (afinal, o garoto também “*virou hetero*”!).

Nessa atmosfera hostil, as jovens seguem aprendendo, seja de maneira confusa, ou ambígua que são “anormais”, designadas pelas expressões de nojo, ódio e rechaço. O medo da injúria impede que tenham acesso às informações sobre si mesmas, à consciência de si mesmas, ou seja, impede de *dizerem-se*, numa alusão à expressão de Eribon (2008).

3.5 Jovens homossexuais na escola: uma trajetória de sofrimentos?

*Será que estão preparadas para viver isso?
[...] uma trajetória de sofrimento
porque nós temos vários sofrimentos,
nós passamos por vários sofrimentos na vida,
e dependendo de como for esse sofrimento,
você pode sair dele bem ou
você pode acabar com a sua vida.
(Professora. Grupo de discussão)*

Em geral, as práticas e condutas não-heterossexuais são objeto de muitas dúvidas não apenas na escola. Porém, dentre os “comportamentos” que as pessoas tentam explicar nesse ambiente, a homossexualidade parece ser o preferido. Educadores/as criticam o que ouvem entre os próprios pares

Eu já ouvi isso até de professor que fala [...] elas estão fazendo isso porque viram na novela, as meninas se beijando [...] uma novela que teve aí das oito, entendeu? (Entrevista individual. Vice-diretora)

Gay e lésbica são utilizados como expressões depreciativas, conforme alunos/as declaram, criticando vários ensinamentos que recebem

*Os professores eles **fazem piada o tempo todo**. Falam o tempo todo de alunos e alunas [...]. Dizendo que são gays, lésbicas [...]. Mas são só de alguns que os professores falam... (Grupo de discussão. Garoto 17 a, grifos meus)*

*Já vi sim, falar [...] é tudo gay e lésbica [...] falam de tudo [...]. Isso é um erro nosso, mas eu acho que a **gente já até se acostumou a essas piadinhas de mau gosto**, mas é um erro nosso. (Grupo de discussão. Garota 17 a, grifos meus)*

*É porque assim, geralmente com **esses professores** que fazem essas **piadinhas**, são aqueles mesmos professores que acham que somos mais novas, então não temos conceito nenhum, e acabou eles são os mais velhos e... **Geralmente é com mulher** que esses professores, normalmente, são super machistas. (Grupo de discussão. Garota 17 a, grifos meus)*

Percebemos nessas narrativas, muitos significados embaralhados. Ora o desconhecimento circula como conhecimento e as garotas resolvem fazer de suas vidas uma

obra de ficção, “*porque viram na novela*” ou, explicitamente, em atitudes homofóbicas de professores, presentes em insultos, piadas, na linguagem cotidiana.

De início, cabe dizer que o que parece irrelevante – afinal, quem nunca ouviu dizer: Mas é apenas uma piada! – pode ser o anúncio ou o fundamento para a disseminação de uma cultura homofóbica que exclui, agride e humilha. O uso de linguagem pejorativa, por alunos/as e professores/as geralmente é admitida e até assumida no ambiente escolar (ABRAMOVAY et al, 2004), mas é uma situação que tem um grande potencial de estigma e, muitas vezes, precede situações de violência física. Como já discutido aqui, o “choque da injúria” consiste em produzir o que nomeia e também está na piada que circula na escola – e em outros ambientes – conectada a um conjunto de permissões sociais e culturais que autoriza o/a “piadista” a transformar o outro em motivo de seu riso.

Entretanto, destacado no fragmento sublinhado nos dizeres da garota (*são professores e geralmente é com mulher*) sugerem sinais para pensar que sexismo e homofobia aparecem, então, como duas faces de um mesmo fenômeno social. Inescapável deixar de relembrar as palavras de Pierre Bourdieu (1999a:67):

a virilidade é uma noção eminentemente *relacional*, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo.³⁹

Quando a discussão sobre preconceitos foi debatida entre os/as professores/as os/as participantes, entabulou-se um diálogo sobre a homossexualidade. A primeira menção remetia *aos alunos que são homossexuais e a sala, aceita, mas, principalmente os meninos, eles olham com um olhar torto*. (Professora. Grupo de discussão, grifos meus). Na percepção de um dos professores *talvez esse preconceito não seja contra a pessoa ser homossexual, mas seja contra a postura dele, o comportamento*. (Professor. Grupo de discussão, grifos meus).

Uma das participantes, ao definir o que entende por um *preconceito atribuído ao comportamento* diz que os alunos rejeitam tudo aquilo que é diferente deles

³⁹ Grifos do texto original.

*então dizem que aquele que mais faz barulho, é homossexual, **mas** também esse preconceito ocorre com aquele que se veste com uma camisa social e ele chama de crente, com a menina que prefere vir de roupa social à escola e não de camiseta porque eles se vestem todos iguais* (Professora. Grupo de discussão, grifo meu)

Num primeiro momento, pode parecer que se trata de algo como comparar um preconceito a outros. E a escolha recai sobre qual preconceito seria o “pior” para então, enfrentá-lo?

Porém, numa leitura dos fragmentos das falas, ao descreverem situações nas quais indicam que o preconceito ocorre, é perceptível associarem sexualidade não-heterossexual a situações que invocam condicionantes, assim é “*algo que se aceita... **mas***”. Em dois momentos recorre-se à palavra “**mas**”, colocada em meio a suas frases. Na primeira, (uma pessoa homossexual) é alguém que existe “**mas** os meninos não aceitam” o seu comportamento. A seguir, utiliza-se o “**mas**” para explicar que esse não é o único *preconceito* em relação às pessoas, veiculado por meio de estereótipos nessa escola, “**mas** também existem outros”.

Assim sendo, a utilização da palavra “mas”, condicionando a existência dos sujeitos, também sugere que a discriminação esteja dada, ou seja, como se fosse algo óbvio, numa acepção do senso comum. As formas de conhecimento mais localizadas ou populares (senso comum e outras) também produzem diferenças em ambientes sociais menos complexos (GEERTZ, 1998) e aqui podemos incluir a escola. Portanto, não podem ser vistos simplesmente como fenômenos isolados, ou como expressões de atitudes individuais ou de valores culturais, e sim como centrais, para a constituição da ordem social (PARKER e AGGLETON, 2001).

Interessante notar que, em que pese a fala inicial de que o preconceito não é algo contra a pessoa, quando prosseguem os diálogos, uma das participantes reconhece que há preconceito contra pessoas homossexuais, o que as *obriga a viver em outro mundo [...] e, em razão disso, há muita dor (para quem é homossexual*. (Professora. Grupo de discussão, grifos meus).

Mais uma vez, vale perceber que a discriminação faz com que alguns grupos sejam desvalorizados, “e tenham que viver em outro mundo”; e que outros se sintam, de alguma forma, superiores; pois vivem supostamente num mundo onde não há dores!

Em meio a essa discussão, vem à tona a idéia do preconceito como algo que mobiliza a busca por “responsáveis” – culpados – que incentivam a homossexualidade. Uma suposta busca por aquilo que causa a homossexualidade?

Na continuidade do debate, uma das participantes sugere que há uma relação direta com a mídia, “*pelo jeito que está abordando isso*”. (Professora. Grupo de discussão, grifos meus). Esse incentivo à *homossexualidade é outro lado que aparece, recentemente, na televisão* e a *coisa vai acontecendo, como naquela novela quando a menina se apaixonou, pela outra menina* (Professora. Grupo de discussão, grifos meus). No entanto, os exemplos deploráveis e caricaturais, ofertados pela mídia, quando expõem ao rechaço e ridicularizam cotidianamente a homossexualidade – e/ou aqueles e aquelas que não se conformam aos padrões vigentes de gênero e sexualidade –, não foram lembrados.

Expondo suas dúvidas e preocupações com os jovens e as jovens, a mesma participante, reflete sobre a homossexualidade como objeto de pleno sofrimento, uma vez que é certa sua negação e rechaço na sociedade em geral e nos grupos específicos de convívio juvenil:

Será que estão preparadas para viver isso? [...] uma trajetória de sofrimento [...] por conta de não serem aceitas na sociedade [...] porque nós temos vários sofrimentos, nós passamos por vários sofrimentos na vida, e dependendo de como for esse sofrimento, você pode sair dele bem ou você pode acabar com a sua vida. Será que elas estão preparadas para isso, será que é isso que querem (Professora. Grupo de discussão, grifos meus)

Nos fragmentos das narrativas a homossexualidade, é tratada “sem dizer”, ecoando tal como objeto: subentendida pelas palavras “isso”, “coisa”, ou, “*um outro lado*” (desvio?). Também misturavam sinais da compreensão que o preconceito é prejudicial, mas soa como responsabilidade individual (“*não serem aceitas na sociedade*”). Concretamente, não oferecem outra saída, a não ser a vitimização, pois a sexualidade não-heterossexual é vista em dois extremos que se completam: sofrimento (“*muita dor*”) ou alienante (“*viver em outro mundo*”).

Vitimizar as jovens também consiste numa forma que sutilmente mantém a estigmatização. Condena-se o preconceito, mas garotas discriminadas devem aceitar como inescapável, a própria discriminação.

Num dos relatos feitos no grupo de discussão, uma garota vinha sendo considerada como um “problema” em sala de aula, pois a mesma anunciava que era homossexual *e qualquer coisa que você falasse, ela retrucava assim: Você está fazendo isso é porque eu sou homossexual.* (Professora, grupo de discussão). A garota foi chamada para uma conversa, cujo teor principal declarado foi o de orientá-la para que superasse conflitos.

Em depoimento obtido em outra entrevista, surgiu essa mesma situação. De acordo com a declaração feita, a garota precisava receber uma orientação, pois estava revoltada e dizia que estava sendo perseguida por professores/as, pois era homossexual. Não foram feitas perguntas à garota para elucidar como percebia essa vigilância. O teor da conversa foi alertá-la para que aprendesse a importância de

*(...) saber dividir, saber usar os espaços certos, as horas certas e seus compromissos certos. Porque o valor, em primeiro lugar, é mostrar a que você veio ao mundo, o que você veio fazer aqui, todos nós viemos fazer alguma coisa, então **você não pode se centrar na sua sexualidade**, a sua vida não se limita a isso. Então, automaticamente, as pessoas que te rodeiam, quando elas enxergam o seu valor, no modo geral, essas outras coisas são só suporte, e passam a ser aceitas com naturalidade.* (Vice-diretora. Entrevista individual, grifos meus).

Como lembra Deborah Britzman existe uma estranha contradição entre a ambigüidade da linguagem e a insistência dominante na estabilidade quando se trata de discutir algumas práticas. Das reflexões de Cindy Patton, a autora destaca que, relativo ao tema sexo, o discurso autorizado está sempre respaldado por formas particulares de poder e, muitas vezes, se torna difícil saber quando estamos falando sobre sexo ou “sobre negócios, política ou outros assuntos mais pesados” (BRITZMAN, 1996: 76). Essas considerações contribuem para entendermos que o acolhimento da garota nessa escola exigia uma peculiar forma de aprendizagem numa “agenda” que previa a racionalização das ações (*“saber dividir, saber usar os espaços certos, as horas certas e seus compromissos certos”*).

Além disso, ao dizer que a garota *“não pode se centrar na própria sexualidade”*, aparece novamente a idéia que há uma “obsessão” pela própria sexualidade entre pessoas

não-heterossexuais. Nesse aspecto, também falta compreender que o caráter de aprendizado da sexualidade não-normativa demanda decifrações de códigos e de socialização com os rituais de interação de forma bem mais consciente e, portanto, mais reflexiva, quando comparado às relações heterossexuais (HEILBORN, 2006b).

Assim, vale dizer que a jovem é mais passível de ser estigmatizada e discriminada e, em decorrência disso, é provável que percebesse a estigmatização impingida às relações homossexuais nessa escola, o que também a torna mais reflexiva do que aqueles e aquelas que exercem a sexualidade dita normal.

A homossexualidade ora é tida como um sofrimento, ora necessita de uma refinada aprendizagem da negação, necessária para que as pessoas a valorizem (“*enxerguem seu valor*”). Ainda assim, afirma-se que:

Pode ter uma pontinha de preconceito, mas as outras pessoas vão ter que dar a mão à palmatória (..) existe preconceito e por essa razão você tem que se aprimorar naquelas coisas que se propôs na vida. Porque isso vai ajudar a ter uma maior aceitação, porque sua sexualidade vai ser só um detalhe, vamos assim dizer. Porque a sua pessoa, sua essência humana, sua pessoa, a sua capacidade não está restrita nisso, isso não está influenciando no resto da sua vida. (Vice-diretora. Entrevista individual, grifos meus)

Na concordância explícita com o rechaço à homossexualidade no ambiente escolar, mantém-se vigorosa insistência para que a sexualidade da garota deva se confinar à prática privada, um “*detalhe*”, algo colocado à parte, “discreta”. Nessa situação não há rejeição da homossexualidade, mas esse “*detalhe*” que existe na vida da garota não deve prescindir das benesses da aceitação dos “outros”, desde que cumpra com esmero outras tarefas. Reconhecer a dimensão da “*pontinha de preconceito*” que existe na escola pode contribuir para evitar cair em armadilhas fundadas numa suposta “proteção individual”, que justificam a ocultação e ensinam as jovens a se esconder, quando os/as outros/as aprendem a se socializar.

Nesse sentido a pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE)⁴⁰ em 501 escolas públicas do país, no ano de 2009, revelou dados

⁴⁰ Sobre esse assunto consultar o Relatório Analítico Final coordenado pelo prof. José Afonso Mazzon disponível no site <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>.

alarmantes sobre o preconceito no ambiente escolar brasileiro. Das 18,5 mil pessoas entrevistadas, entre alunos/as, professores/as, funcionários/as, pais e mães, 99,3% demonstraram algum tipo de preconceito - étnico-racial, socioeconômico, de gênero, geração, orientação sexual ou territorial ou em relação a pessoas com algum tipo de necessidade especial. De acordo com essa pesquisa, os tipos de preconceito que apresentaram maior abrangência são aqueles relacionados a pessoas com necessidades especiais (96,5%), seguido por diferenças étnico-raciais (94,2%) e aqueles relativos a diferenças de gênero (93,5%). Além disso, as pessoas no ambiente escolar não admitem que sejam preconceituosas e que discriminam pessoas pertencentes a outros grupos sociais aos quais não pertencem. Entre todos os públicos-alvo da pesquisa revela-se uma predisposição em manter menor proximidade em relação a determinados grupos sociais, como homossexuais, pessoas com necessidades especiais de natureza mental e ciganos.

Outros exemplos são dados em tentativas de situar o preconceito e enfrentá-lo. Nesse sentido, não houve discordância entre os participantes das discussões. Sem dúvida, uma tarefa fundamental para todos/as que participam da vida na escola. Porém, ao falar de um jovem, homossexual, que pertence à sua família, uma das participantes relata que *pode entender a dor e o sofrimento do jovem e ao preconceito que vai sofrer devido à opção [...] que está fazendo* (grifos meus).

Para compreender alguns dos prejuízos acarretados pela idéia que a orientação da sexualidade não-heterossexual seja uma “opção”, é importante recorrer uma vez mais a algumas análises reveladas pela pesquisa “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil, Intolerância e respeito às diferenças sexuais nos espaços público e privado” (VENTURI, 2008). Entre as pessoas que responderam aos questionários, 31% (25% destas *totalmente*) asseveram que “ser homossexual não é uma escolha, mas uma tendência ou destino que já nasce com a pessoa” e 18% concordam apenas *em parte* com isso (destas 37% concordam *totalmente*).

Duas hipóteses não necessariamente excludentes parecem concorrer para explicar um contraste: a maior admissão desse preconceito seria expressão de um preconceito efetivamente mais arraigado, mais assimilado e menos criticado socialmente. A alta

disseminação e aceitação social de piadas sobre “bichas”, “veados” ou “sapatonas”, por exemplo, como atesta a presença cotidiana de personagens caricaturais em novelas e programas na TV, considerados humorísticos, também seriam evidências desse preconceito (VENTURI, 2008).

No entanto, uma segunda hipótese aventada para a maior admissão de preconceito contra lésbicas, bissexuais, gays, travestis e transexuais é que ao buscarem respostas para a “natureza” da identidade sexual, essa é compreendida por muitas pessoas como uma **opção** ou preferência. Assim, as identidades “raciais” ou etárias são mais evidentes e independem das escolhas individuais, portanto, não são passíveis de crítica – ao menos deste ponto de vista – e, conseqüentemente, seria mais incorreto discriminá-las. Nesse quesito, pode-se dizer que ao compreenderem que é gay (ou lésbica) quem opta por sê-lo, **as pessoas consideram essa opção um erro, factível de punição (ou seja, discriminação)** para o optante (VENTURI, 2008).⁴¹

Nesses alertas, também se retoma a idéia dos diálogos referindo-se ao preconceito *como algo que não seria contra a pessoa homossexual [...] mas com a postura (dessa pessoa)*. (Professor. Grupo de discussão). Ou seja, separam-se pessoas das suas posturas e comportamentos. É importante relembrar que quando se pensa em atos, estes têm a ver com responsabilidade individual. Algo como dizer que a escola pode acolher e admitir que existam, mas são suas posturas – seus atos – que incomodam e provocam a própria discriminação.

Logo, se forem descobertos...

Nesta situação, entende-se que há um processo pelo qual os sistemas simbólicos – palavras, imagens e práticas – promovem os interesses dos grupos dominantes, bem como distinções e hierarquias entre eles, ao mesmo tempo em que legitimam essa escala ao convencer os dominados da aceitação das hierarquias existentes.

Processo designado por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982), como nítida violência simbólica, aquela que se mostra nas relações de poder, ou seja, a violência que, embora ocorra abertamente, encontra mecanismos que tornam sua problematização

⁴¹ Grifos meus.

camuflada por uma espécie de conclusão “que está tudo em ordem”. Invisível, mas efetiva, presente no cotidiano dos indivíduos, o estigma que um indivíduo ou grupo estabelece sobre outrem, uma das formas eficientes de violência simbólica, declara-se uma vez mais, no sentido de inferiorizá-lo socialmente.

Afinal, como adverte Eribon (2008) afirmar que não há “pessoa homossexual”, mas apenas “atos homossexuais”, significa deixar de lado as experiências individuais vividas nas quais não é necessário que atos tenham sido praticados para que a identidade seja construída. Em suma, há de fato “pessoas” homossexuais e os “atos” homossexuais são apenas um dos elementos que permitem defini-las.

Os relatos que supõem a trajetória de sofrimentos das garotas homossexuais na escola permitiram revelar como a impossibilidade cultural de enfrentar a socialização heterossexista alimenta sorrateiramente a homofobia e, assim sendo, são tratadas como fontes de problemas e perigos, como vítimas ou ameaças. Portanto, se há sofrimento, não se trata de algo predestinado, como se fizesse parte de sua natureza ou como se fosse uma escolha individual entre agonia ou êxtase diante da vida.

Vistos como estratégias, o policiamento de gênero e a heteronormatividade, têm lugar próprio e, sem muito esforço, estão em todos os lugares, dizendo incessantemente que nem todos os desejos têm o mesmo valor, pois as regulamentações sociais a que são submetidas estabelecem restrições e invariavelmente aqueles que podem – e devem – aceitar como pares, na experiência da sexualidade.

Mas sempre há pontos de fuga. De acordo com Flávia Schilling (1991:4-5) em *Estudos sobre Resistência*, os sujeitos não são assim tão *sujeitados* e, em pequenas e cotidianas recusas e afirmações, há “nãos” que vão se mostrando contidos nos gestos e nas falas daqueles que resistem. No que diz respeito ao desejo, à paixão e ao afeto, parece que as garotas são capazes de superar a si mesmas e de criar suas táticas. Entre os tensionamentos em suas interações, experiências, vivências e sociabilidades, inventam para si *modos de proceder*: resistências e transgressões. Não são atos domesticados, ainda que por vezes, “bem comportados”.

3.6 Socializações homossexuais possíveis no espaço e no tempo da escola

*Porque fora não pode. Ah, não sei, acho que
nem dentro do banheiro é tão seguro,
mas lá ainda rola. Porque se acontecer fora,
acho que falam pra direção.*
(Isabele. 17 a. Entrevista individual)

*não querem assumir,
são aquelas que gostam,
ou que nem sabem se gostam,
mas gostam de pelo menos
ficar com uma menina,
e não querem mostrar para todo mundo
[...] e precisam ficar mais na surdina,
daí precisam ficar dentro do banheiro*
(Gabriele. 17 a. Entrevista individual)

Durante uma das visitas à escola, perguntei a Carla – inspetora de alunos/as – em quais espaços aconteciam trocas afetivas tais como “ficar”, namorar ou troca de carícias entre os jovens e as jovens. Suas explicações para as cenas afetivas permitiram apreender diferentes cenários sexuais (PAIVA 1999, 2000, 2006, 2008) e indicaram algumas pistas para entender outros *scripts* sexuais do/as jovens.

No pátio inferior, próximo às arquibancadas, reúne-se *a turma que ainda não fica*. Mas, nos cantos desse espaço, *quando alguma coisa dá certo, começam a ficar (abraços e beijos são facilmente observados)*. Os cantos nos pátios são preferidos nos horários de intervalos e, por ali, *os encontros começam a esquentar*. A “pracinha” é *lugar dos namoros*.

A distinção entre aqueles e aquelas que namoram daqueles que “ficam”, não é perceptível facilmente para quem observa sem pertencer ao lugar, mas é reconhecida por Carla, pois os pares que se formam, por vezes, também lhe comunicam este fato.

Os espaços da escola são ocupados pelos/as jovens nas cenas que acontecem, mediante uma gama de relações de poder e desigualdades “em relação aos recursos, às possibilidades de reconhecimento, à sustentabilidade de estratégias de identidade disponíveis para pessoas em diferentes posições sociais”, que Epstein e Johnson (2009: 89) caracterizam de “circuito de produção de identidade”.

O “L” é o canto escolhido nos momentos de intervalos ou quando *escapam de alguma aula*. De acordo com a inspetora, ao passar por ali, ela tem atenção especial para perceber se é necessário *segurar as pontas*. Segurar as pontas, de acordo com ela, significa chegar perto e alertar para que tomem cuidado, pois ali é um *lugar de alguns “exageros”*. Solicitei algum exemplo que lembrasse e pudesse representar algum “exagero” e ela respondeu-me lembrando a cena entre um garoto e uma garota que estavam *quase chegando às vias de fato*, e por isso, mereceram tal chamada. (Nota de Campo. Conversa com Carla. Inspetora de alunos/as).

Michel De Certeau (1994), ao analisar os “fazeres” e os “dizeres” das pessoas que vivem na ordem do dia – o cotidiano – e que, participando da construção da cultura, reverterem a seu favor as normas que têm como objetivo excluí-los do sistema, confere especial atenção à liberdade dos que não se conformam com o que é organizado e instituído, acreditando na criatividade do mais fraco que, por meio de táticas é capaz de escapular dos poderes vigentes.

Este autor, nos meandros da leitura de *Vigiar e Punir* de Foucault, perguntava que forças humanas eram essas, capazes de resistir à tamanha dominação e vigilância generalizada. Para Certeau (1994:41), se é verdade que por toda parte percorre e se instala a rede de ‘vigilância’, mais urgente é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: “que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina”.

Assim, na “invenção do cotidiano”:

se trata de distinguir as operações microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os detalhes do cotidiano: contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõe, no limite, a rede de uma antidisiplina que é o tema deste livro (CERTEAU, 1994: 41)

O autor nos fala, também, dos *modos de proceder da criatividade cotidiana*, das inúmeras *maneiras de fazer*, que cada pessoa se utiliza para reapropriar-se do espaço social que frequenta e vive. Esses *modos de fazer* certamente estão presentes no cotidiano da/na

escola. São as práticas cotidianas dos sujeitos, com suas diversas *maneiras de fazer*, seus variados *modos de proceder* que, organizando micro-subversões, alteram o compasso esperado.

Durante entrevista cedida por Carla, surgiu novamente o relato sobre a utilização dos espaços. De acordo com ela, há um “box” localizado no banheiro das garotas onde acontecem os contatos mais íntimos e “quentes” entre garotos e garotas. No “box” do banheiro das garotas é um lugar que *se deixar correr solto tudo acontece*. (Entrevista individual. Carla. Inspetora de alunos/as).

As referências “às vias de fato” e contatos “quentes” são comuns em nosso repertório cultural, sugerindo a idéia de carícias que antecedem o ato sexual. Na entrada, nos intervalos programados, nas aulas vagas, nas táticas de “combinações para escapar das aulas”, nos corredores, cantos, bancos, pátios, arquibancadas e muretas, a “pracinha”, o canto em “L” e o banheiro das garotas; uma circulação de experimentação, prazer e aventura que pode ser pensada num matiz de temperaturas: mornos, quentes e muito quente. A figura a seguir ilustra os espaços das cenas:

Figura 2. Matizes de temperaturas dos espaços das relações afetivas na escola

Ainda de acordo com a inspetora de alunos/as, nos horários de pouca circulação, quando as aulas transcorrem, no canto localizado no final do corredor – o “L” - episodicamente algumas garotas se beijam. Um dos lugares escolhido por garotas para “ficarem” com outras garotas também é o banheiro, mas *“o jeito é um pouco diferente”*. Diferente dos casais – meninos e meninas -, as garotas que vão ao banheiro, ficam no *box*, mas não chegam às “vias de fato”. Nesse local, as garotas *trocaram carícias mais fortes*. (Entrevista individual. Inspetora de alunos/as)

O que são carícias mais fortes? A resposta dada pela inspetora permite deduzir que o parâmetro utilizado não é o das “vias de fato”. As garotas *se beijam mais demoradamente – na boca –, trocam carinhos e carícias* em contato corporal mais próximo. *Algo muito parecido com os carinhos que garotos e garotas fazem quando estão namorando pelos corredores, na pracinha, nos bancos*. (Entrevista individual. Inspetora de alunos/as)

Os atos de resistência que as garotas não-heterossexuais concretizavam na prática cotidiana de suas vivências na escola, burlando, cambiando: *é fazer isso no banheiro*. Respondendo ao medo, revelavam suas astúcias e invertiam a ordem a seu favor:

a ida ao banheiro é combinada quando não tem ninguém. A gente sai da aula e vai para o box do banheiro [...] existem muitas meninas que são bissexuais ou lésbicas que vão pra lá (Gabriele.17 a. Entrevista individual.)

Se as regras estão postas, elas se encontram ali no lugar de poder, e sobre elas pode-se agir subvertendo os “lances”, buscando espaço para aquilo que não está previsto, golpeando lance a lance, astuciosamente, essas regras. No que se refere às possibilidades de reconhecimento da identidade, *se não é possível na frente de todo mundo*, o banheiro é um lugar utilizado para tal finalidade. Um trabalho secreto que elege e distribui autoridades diferentes daquelas “oficiais”, criando “ocasiões” para a conquista de metas e objetivos, por isso, ir ao banheiro também é relatado com um sorriso, ao revelarem esses ardis cotidianos

Algo meio escondido, porque querendo ou não, se ficar uma coisa muito explícita, acaba prejudicando você e a pessoa (Isabele. 17 a. Entrevista individual)

De acordo com uma das garotas, esse espaço – o banheiro – é lugar que *as meninas que têm vergonha ficam* (Cristália. 17 a. Entrevista individual). Outras narrativas também

confirmam o depoimento de Gabriele, na epígrafe deste item, sobre o uso do banheiro pelas meninas que “*não querem assumir [...] e precisam ficar mais na surdina*”. O “não - assumir” está envolto em muitas circunstâncias:

pois muitas que conhece vêm de religiões que não aceitariam, os pais não aceitariam, elas têm medo de enfrentar isso, e também têm aquela certa dúvida se é isso que eu quero, não sabe exatamente se é o que quer (Rebeca. 17 a. Entrevista individual.)

Em uma de nossas conversas, feita no intervalo, Isabele dizia que adorava vir para a escola e que sentia muita atração por garotas, mas ainda assim, só “ficava no banheiro”, em virtude do medo de ser rejeitada pelo grupo de amigas e de que caso alguém da escola soubesse poderia dizer à sua madrinha – pessoa com quem mora – que *vivia dizendo que isso é a pior coisa do mundo* (Nota de campo. Conversa no intervalo. Isabele, 17 a.).

Quando me apresentou a essa garota, Gabriele chamou-a de “hetero do banheiro”. Quando concedeu entrevista, conversamos sobre tal fato e a garota explicava essa estratégia de identidade disponível para

as meninas que namoram com meninos e também namoram meninas, ao mesmo tempo, só que o namoro com o menino é assumido, mas com a menina elas estão juntas, mas escondem de todo mundo na escola (Gabriele. 17 a Entrevista individual.)

Em sua entrevista Isabele dizia que “ficar” no banheiro era uma possibilidade de beijar, abraçar e, de vez em quando, dar uns beijos mais quentes. Além disso, vinculava a ida a esse espaço com a chance para *poder ficar com as meninas ‘bi’ (bissexuais)*. De acordo com sua explicação essas

são garotas que gostam de ficar também com meninas [...] mas têm medo de serem descobertas pelos namorados [...], portanto, só “ficam” no banheiro. (Isabele 17 a. Entrevista Individual.)

O “L” também foi citado pela aluna como um lugar que algumas garotas ficam, mas acha que *não é tranquilo*. Mesmo que esse espaço esteja *meio escondido num canto da escola é aberto e pode passar alguém que vê a gente lá e depois vai dizer coisas na diretoria*. (Isabele 17 a. Entrevista Individual)

Quando solicitados/as, nos grupos de discussão, a elaborarem uma cena de namoro entre duas garotas na pracinha da escola, narrativas traziam o acento na “dissimulação do afeto”

Ah, elas estavam de mãos dadas, podiam estar abraçadas, às vezes dando beijinho no rosto, mas nada tão agarrada, entendeu? Se elas estivessem em outro lugar que fosse mais escondido, podia até ser, mas na pracinha não...(Garoto, 17 a. Grupo de discussão)

Para mim também, acho que elas estão de mãos dadas, com muita sutileza, né, gestos pequenos, pra não se expor muito, cabecinha no ombro, de vez em quando, um beijinho na boca, um selinho (Professora. Grupo de discussão)

Em sua entrevista, Cristália também dizia que percebia “algo diferente” quando se trata do namoro entre as garotas

às vezes para a proibição do namoro (quando acontece entre as meninas) as pessoas não falam que você tem que parar de namorar. Quando passa da conversa e começa a ter abraço mais agarrado, carinhos como todo mundo que fica ou namora faz, vem alguém e fala: melhor você diminuir, que as pessoas não estão acostumadas a ver isso.(Cristália, 17 a. Entrevista individual)

Fica nítido, nesses dizeres, que os problemas surgem quando a homossexualidade se torna visivelmente pública na escola. Diferentes socializações, incluindo atração e desejo nem sempre explicitamente sexualizados, mas com alguns conteúdos sexuais. Entre alunos e alunas, os gestos de carinhos, em sua forma heterossexual, não são regulados pelo medo do olhar reprovador, nem provocam repulsa. As garotas percebem a construção autoritária de normas que privilegiam heterossexuais:

Pra meninos e meninas, qualquer lugar. Agora pra meninas só dentro do banheiro. Porque fora não pode. Ah, não sei, acho que nem dentro do banheiro é tão seguro, mas lá ainda rola. Porque se acontecer fora, acho que falam pra direção. Então acho que se for ver mesmo, não tem lugar dentro da escola não (Isabele, 17 a. Entrevista individual)

A socialização daquelas que manifestam atração pelo mesmo sexo inclui a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmas seus sentimentos e negar seus desejos. Se observarmos a figura que ilustra as matizes dos espaços nos quais as cenas entre os

jovens e as jovens aconteciam, sobressaem relações de poder e desigualdades (*“se for ver mesmo, não tem lugar dentro da escola não”*)

A estigmatização no ambiente escolar mantém uma ordem de interação que confirma o bloqueio da expressão pública dos afetos entre as garotas. A ordem da dissimulação peremptória que lhes é impingida fazia com que os espaços jogassem papel importante na socialização dessas jovens, exigindo-lhes cálculos dos riscos e possibilidades para conseguir um lugar que não fosse *tão seguro*, mas que ainda assim, em relação aos recursos disponíveis, consistia no espaço possível para *“namorar sem esse medo”* (Isabele, 17 a. Entrevista individual).

Aprender as táticas para trapacear as regras. São maneiras de fazer, nos dizeres de Michel De Certeau, ou táticas de sociabilidade, de política e de formação identitária, de acordo com Deborah Britzman (1996). Nesse processo, em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação elaboram suas *identidades de resistência* (CASTELLS, 1999: 24).

Entretanto, suas táticas não impedem a estigmatização e discriminação, pois lhes são negados direitos e proteção igual. De acordo com Nancy Fraser (2008) estas são as negações fundamentais de reconhecimento. Nesse sentido, não ser reconhecido implica na existência de modelos institucionalizados de valores culturais- que regulam a interação social - e não permitem a participação de um sujeito ou grupo como igual na vida social. Afinal, o processo de socialização da sexualidade dessas garotas consiste em dizer-lhes o tempo todo que devem aceitar não “perturbar” a ordem sexual vigente na esfera pública escolar e que devem ser “discretas”.

Fraser (2008) também tece um paralelo entre a homofobia e o sexismo pela lógica de atribuição de desprivilégio de *status* social ao feminino. Uma especificidade da violência homofóbica que se reproduz no ambiente escolar: as garotas não-heterossexuais acumulam discriminações contra o gênero e contra a sexualidade. Lesbofobia, uma forma de declinação da homofobia específica (BORRILLO, 2001).

Individualmente, as garotas encontram no banheiro o *lugar da experiência*, uma experiência discreta. Separada. No espaço reservado para a sexualidade menosprezada (FRASER, 2001). Tal como discretos são os lugares aos quais são chamadas para

“conversar” sobre suas “transgressões”. Também discretos são os gestos que podem - e devem - ter; ouvem todo o tempo os dizeres: sejam discretas entre si.

CHEGANDO ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Para uma educação
que não mais premie a dor
e a capacidade de suportá-la.
Theodor W. Adorno*

Se com Joan Scott (1990, 1995), afirmamos que o gênero não é meramente reflexo da maior ou menor desigualdade entre seres classificados primariamente como machos e fêmeas e simplesmente ressignificados como masculinos ou femininos, mas que, ao mesmo tempo em que expressa relações de poder, incide agudamente sobre elas, pode-se compreender como construções culturais, que definem parâmetros para os homens, influem o comportamento e as identidades das mulheres e vice-versa.

A esse respeito, como proferido por Daniel Borrilo (2001), a homofobia tem a ver, num primeiro momento, com “policiar a identidade de gênero”, em vez de se relacionar diretamente com a sexualidade. É por essa razão, que as pessoas homossexuais não são as únicas vítimas da violência homofóbica. Esta se dirige a todos/as que não aderem à ordem “clássica” do gênero: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte ou que tenham gestualidade “menos delicada”, homens heterossexuais “de maneiras delicadas” ou que manifestem grande sensibilidade.

Ainda assim, foi preciso desvelar, em meio à cultura homofóbica, *a insinuação do medo e da autocensura* dirigida às garotas homossexuais.

Na escola não chamam tanta atenção duas garotas de mãos dadas, nem quando se beijam, mas dois garotos certamente sim. Garotas podem elogiar a aparência umas das outras, garotos não. Entre as garotas, a amizade comporta “mais facilmente” níveis de carinho, cumplicidade e contato físico e na expressividade corpórea dos afetos os beijos entre elas são mais comuns. Entre os garotos, entretanto, essa possibilidade é explicitamente concebida como uma escolha homossexual. Um veredicto sobre uma dúvida que acompanha o garoto: serei mesmo um homem? Afinal, um garoto será um homem. Beijos e amizades são dimensões “femininas” no interior das relações sociais.

Reafirma-se uma ordem social – e sexual – que atribui um lugar “inferiorizado” às garotas, imputando-lhes o não-reconhecimento por manterem uma relação crítica com as normas. Novamente, recorrendo a Borrilo (2001: 30-32) entende-se que “a homofobia é igualmente a estigmatização ou negação das relações entre mulheres que não correspondem a uma definição tradicional de feminilidade, ou seja, a “lesbofobia”⁴² que constitui uma especificidade no cerne de outra: “a lésbica sofre uma violência particular advinda de um duplo menosprezo pelo fato de ser mulher e ser homossexual”.

Um menosprezo, uma espécie de indiferença que permite aproximá-la da idéia da “fase”, “algo que vai passar”, quando se trata das jovens sendo, ainda, as respostas que obtém quando expressam suas dúvidas sobre o desejo ou atração por outras garotas, nas escolas. Diferentemente dos gays, as lésbicas acumulam discriminações contra o gênero e contra a sexualidade. Assim, o que as caracteriza nas relações sociais fundadas sobre o gênero é o fato de serem invisíveis e silenciosas devido a sua feminilidade.

Nesse aspecto a pertinência das considerações de Borrilo pode nos surpreender: “ao contrário, essa indiferença pode ser um sinal de uma depreciação ainda mais forte, reflexo de uma misoginia que, ao fazer da sexualidade feminina um instrumento do desejo masculino, torna impensável as relações erótico-afetivas entre mulheres” (BORRILLO, 2001: 31). O exemplo para esse propósito pode ser visto na iconografia pornográfica heterossexual quando esta apresenta como os jogos sexuais entre mulheres são sistematicamente utilizados em cenas para excitar o homem.

As jovens que, de algum modo, não se conformam às convenções de gênero e sexualidade, carregam um “sentimento passageiro”? Seriam personagens que seguem vivendo no espaço escolar a ordem *da insinuação do medo e da autocensura*, para que permaneçam apagadas – *ocultas, menos visíveis* – e suscetíveis de “reparação” por meio da intervenção salutar de um jovem homem “de verdade”?

O silêncio ou a invisibilidade forçada não devem ser confundidos com sinal de ausência. No caso de uma identidade sexual velada, invisível trata-se de uma dupla falta, que legitima e sanciona tanto o silêncio completo – mascarando e construindo,

⁴² Deve-se considerar que a categoria “lésbica” representa uma das possibilidades de formulação de identidade sexual entre as várias presentes na população de mulheres que mantêm práticas sexuais com outras mulheres.

simultaneamente, o heterossexismo e a homofobia – como a dissimulação. Para jovens que estão lidando com o reconhecimento privado ou público de sua sexualidade, as experiências são profundamente afetadas pelo contexto cultural no qual se inserem incluso aqui a escola.

É na ocorrência dos fatos e na experiência vivida que os significados ganham sentido para os indivíduos, permitindo compreender os acontecimentos no seu mundo (mais próximo ou distante). As jovens precisam, de alguma maneira, reinventar e não receber como imutáveis as experiências dos que lhes antecederam. Assim, a sexualidade pensada como construção social, não é algo que recebamos de outros, ainda que “os outros significativos”, possam ajudar ou impedir sua elaboração.

As formas como são configuradas as feminilidades – e as masculinidades – abrangem todas e cada uma das esferas da vida do ser humano. Se por meio dessa compreensão, o corpo se torna uma variável para a qual é atribuído sentido (NICHOLSON, 2000), “a socialização que o exercício da sexualidade demanda está intimamente relacionada ao modo como as relações de gênero estão organizadas em um determinado contexto” (HEILBORN, 2006). Impregnadas no gênero, as feminilidades homossexuais são construídas, representadas e constantemente reelaboradas, “em meio à complexa trama de significados e normas culturalmente disponíveis que incidem nos usos do corpo, nas condutas, práticas e comportamentos sexuais” (SCOTT, 1995).

Vale mais uma vez destacar que nenhuma identidade – mesmo a identidade heterossexual e normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida. As identidades existem em meio a negociações ou construções e são constantemente rearranjadas, desestabilizadas, desfeitas pelas complexidades das experiências vividas (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1999; EPSTEIN e JOHNSON, 2000, 2009).

Nessa premissa, destaca-se o processo de estabelecimento de fronteiras da sexualidade na escola, separando-a em práticas sexuais bem educadas – o sexo normatizado, heterossexual, monogâmico e reprodutivo – e as outras, que deveriam ocupar um lugar indefinido, demarcado pela exclusão. Portanto, o dispositivo da sexualidade, operando entre o dito e o não dito, em meio a um jogo de forças onde não há posições e funções fixas, revela a positividade de poder fazer ou validar, histórica e socialmente, modos de ser dos/as jovens na escola.

Convém recordar que os inúmeros estudos já citados também indicam que, na escola, as pessoas são socializadas por meio da homofobia e do sexismo.

Na escola em que se fez a investigação, diferentes estratégias foram colocadas em ação, vertendo em aprendizados nos quais a heterossexualidade é posicionada como desejada e normal nas experiências e vivências das jovens. Contemplando a vida dos/as jovens (e as próprias vidas) como se fosse produto de uma supremacia dos conteúdos biológicos, preserva-se um modelo supostamente "asséptico" de informação acerca da sexualidade para justificar diferenças de gênero.

Este modelo tem contribuído para explicar, mediante um determinismo biológico, as diferenças sexuais e sociais, sendo utilizado como meio de justificar a vigilância e a discriminação, resultando em relações de poder assimétricas.

Ainda que com tensões e resistências, há uma recusa veemente às feminilidades homossexuais na escola. Ela ocorre mediante uma coação peremptória, visando à ocultação, ao silenciamento e à dissimulação das formas de viver a sexualidade não-heterossexual, para bloquear e impedir vínculos de amor e afeto entre as garotas. Precisamos enfatizar que tais processos só podem ser entendidos em relação a noções mais amplas de poder e dominação. Nesse sentido, a construção do estigma – e também da estigmatização dirigida às garotas não-heterossexuais – envolve a indicação de diferenças e, por meio de tal marcação, faz com que elas sejam desvalorizadas e que outros se sintam, de alguma forma, superiores.

Embora os dispositivos de poder estejam no cerne da socialização cultural na vida escolar para vigiar e controlar alunos e alunas, em se tratando das garotas não-heterossexuais, emprega-se o mecanismo para legitimar desigualdades de *status*, dentro da estrutura social, mantida o tempo todo sob a exigência que elas sejam “discretas”. Em última análise, portanto, estamos falando em desigualdade social.

A escola pesquisada, o “*lugar certo*” para esta pesquisa, foi o cenário de uma homenagem de amor entre garotas que pode ser entendida como caminho para adotar posições mais pluralistas no que concerne à vivência, experiência e aprendizagem da sexualidade dos/as jovens. Entretanto, não há aceitação geral das relações homossexuais entre as garotas de forma a colocá-las numa situação de igualdade com as heterossexuais.

As garotas não solicitam tratamento especial, mas demandam que sejam levadas em consideração, se lhes permitam sentir que são válidas, reconheçam seus direitos básicos e que se lhes aportem um fulcro moral. Quando se solicitou que deixassem uma sugestão para a escola, as vozes das garotas convergiam para “*que deixassem as pessoas serem livres*”, “*não ter preconceito, tratar todo mundo igual*”. Precisamente porque estão sujeitas a esse aparato simbólico opressivo, cuja função, por vezes oculta, é legitimar desigualdades de poder com base em entendimentos diferentes de valor e valia, a capacidade para resistir às forças que as discriminam, é limitada. Trata-se de uma violação aos direitos humanos (o direito a não-discriminação) e no, caso específico da escola, ao direito à educação, que inclui, entre outros, o direito legítimo de reconhecimento dessas garotas no ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia e SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AGGLETON Peter; WOOD, Kate e MALCOLM, Anne. Compreender o que é o estigma e a discriminação: formas e contextos. In: **Estigma, discriminação e violação dos direitos humanos em relação ao HIV**. Estudos de casos de programas bem sucedidos. Coleção Melhores Práticas da ONUSIDA. EUA: Escola Mailman de Saúde Pública. Universidade de Columbia, ONUSIDA, 2005.

AQUINO, Luis Octávio Rodrigues. Discurso lésbico e construções de gênero. In: **Revista Horizontes Antropológicos**, América do Norte, Vol.1, No.1, 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/HorizontesAntropologicos/article/view/2584/1885>>. Acesso em: 10 set. 2008.

AYRES, José Ricardo C. M. et al. Adolescentes e Jovens convivendo com HIV/AIDS: Cuidado e Promoção da saúde no cotidiano da equipe multiprofissional. **Projeto Enhancing Care Initiative**. São Paulo: Office Editora e Publicidade, 2004.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZANHA, José Mario P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BARBOSA, Cícera Leite G. **Ouvindo as vozes da homossexualidade**: multiculturalismo, educação e suas possibilidades na agência escolar. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BELLENZANI, Renata; BLESSA, Cely e PAIVA, Vera. Scripts em cena: HIV e mercado sexual no contexto turístico. In: **Psicologia em Estudo**. [on line]. V.13, n.4. 2008. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid>. Acesso em: 10 jun. 2009.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**: Tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BIANCIOTTI, Hector. **La busca del jardin**. Espanha: Editora TUSQUETS, 1996. (Coleção ANDANZAS, 275).

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2001.

BOUMARD, Paul. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. In: **Revista de Psicologia Social e Institucional**. Vol. 1, n. 2, Nov/1999. [on line]. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/resumov1n22.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: BERTRAND, 1999a.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999b.

BOZON, Michel. Observer l'inobservable: la description et l'analyse de l'activité sexuelle. In: BAJOS, Nathalie; BOZON, Michel; GIAMI, Alain; DORÉ, Véronique e SOUTEYRAND, Yves (dirs.). **Sexualité et sida**. Recherches en sciences sociales. Paris: ANRS, 1995. pp. 39-56.

_____. **Sociologia da sexualidade**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRAGA, Denise da Silva. **A sexualidade no currículo da escola fundamental – travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, PUC, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Artigo 3º, inciso IV. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 21 abril 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.196, de 10 de outubro. In: **Cadernos de Ética na Pesquisa**, N.1, julho/1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso em: 17 maio 2007.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH, 2009. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2009.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jun., 1996.

_____. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luis Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Cuerpos que importam:** sobre los limites materiales e discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2005.

_____. **Deshacer el gênero.** Barcelona: Paidós, 2006.

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

CARDOSO, Ruth. **A aventura antropológica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARRARA, Sergio e RAMOS, Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade:** 9ª Parada do Orgulho GLBT - Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia. (orgs). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

CARVALHO, Marília P. de; SOUZA, Raquel e OLIVEIRA, Elisabete R. Baptista, Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, Marília et al (orgs.). **Estado do conhecimento dos estudos de juventude no Brasil: 1999-2006**. São Paulo/Belo Horizonte, 2009. No prelo.

CASCAIS, Fernando Antonio. Apresentação. In: CASCAIS, Antonio Fernando (org). **Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer**. Lisboa: Fenda, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da Informação: economia, sociedade e cultura vol.2. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, Alceu Luís; CASTRO, Fábio e TORREZAN, Jéssica. O inferno são os outros. IN: **Revista EDUCAÇÃO**, Ano 8, n.88, ago./2004.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CORRÊA, Lisete B. **A exclusão branda do homossexual no ambiente da escola**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2003.

CORREA, Sonia e VENTURA, Miriam. **Adolescência, sexualidade e reprodução: construções culturais, controvérsias normativas, alternativas interpretativas**. In: Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22 (7), jul., 2006. pp.1505-1509. Disponível em: <<http://www.scielo.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=SO102-311X2006000714&Ing=es&nrm=iso>>. Acesso em: 29 maio 2009.

COSTA. Jurandir Freire **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DAMATTA, Roberto. Ofício de etnógrafo, ou como ser ‘anthropological blues’. In: NUNES, Edson de Oliveira (org). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMOCRATIZANDO o conhecimento: a construção de uma base de dados sobre gênero, sexualidade e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais. In: **ARIADNE**. Gênero, sexualidade e

educação formal: FEUSP/EdGES/CNPq. No ar desde 2008. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~ariadne>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris. Éditions du Seuil, 1994.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina T. Peralva e Marília P. Spósito. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Numero Especial 5, mai/jun/jul e set/out/nov/dez., 1997.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

EPSTEIN, Debbie e JOHNSON, Richard. **Sexualidades e institución escolar**. Madrid: Paidéia/ Ed. Morata, 2000.

_____. Jovens produzindo identidades sexuais. **Revista Brasileira de Educação**. vol.14, n.40, 2009. pp. 83-92.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ESCOFFIER, Jeffrey. Introdução. In: GAGNON, John. **Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade**. Tradução de Lúcia Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

FACCHINI, Regina. Entre umas e outras: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2008.

FARIAS, Maria de Lourdes M. **Currículo, subjetividade e sexualidade: a experiência homoerótica na escola**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, PUC, São Paulo, 2004.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality**. New York: Basic Books, 2000.

_____. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Out. 2009.

FERRARI, Anderson. **O Professor frente ao homoerotismo no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado). Juiz de Fora, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. in: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.10, jan/abr, 1999. pp.58-78.

FOUCAULT, Michel. **Historia da Sexualidade I - A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia Hoje**. Brasília: UNB, 2001. pp. 245-282.

_____. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: Sarmiento, Daniel e Piovesan, Flávia. (orgs.). **Igualdade, diferença e direitos humanos** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. pp. 167-190.

GARCIA, Ivan Carlos (ed.). **Hacerse hombres, hacerse mujeres**. Dispositivos pedagógicos de gênero. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central/ DIUC, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.

_____. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia moderna. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1998.

GIARD, Lucien. A invenção do possível. In: CERTEAU, Michel De. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRAY, John. **Homens são de Marte mulheres são de Vênus**: um guia prático para melhorar a comunicação e conseguir o que você quer nos seus relacionamentos. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1996.

GRIGOROWITSCHS, Tâmara. **Jogo, processos de socialização e mimese**: Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero.

Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.1, nº 1, 1993. pp.7-31.

HEILBORN, Maria Luiza. Ser ou estar homossexual: dilemas de construção de identidade social. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina Maria. (orgs.). **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; ABIA; IMS/UERJ, 1996. pp. 136-145.

_____. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Editora Sumaré; ANPOCS: Brasília, DF: CAPES, 1999.

_____.; BOZON, Michel; AQUINO, Estela; KANUTH, Daniela R. O. et al. Aproximações sócio-antropológicas sobre gravidez na adolescência. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, vol. 8, 2002. pp. 13-45.

_____. **Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

_____.; CABRAL, Cristiane S. As Trajetórias Homo-bissexuais. In: HEILBORN, Maria Luíza; AQUINO, Estela M. L; BOZON, Michel e KNAUTH, Daniela R. O. (orgs.). **Aprendizado da Sexualidade: Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006.

_____. Entre as tramas da sexualidade brasileira. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, 14(1), jan./abr., 2006a.

_____. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: HEILBORN, Maria Luíza; AQUINO, Estela M. L; BOZON, Michel e KNAUTH, Daniela R. O. (orgs.). **Aprendizado da Sexualidade: Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006b. pp. 29-57.

ITURRA, Raul. Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In: SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira. (orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1989. pp. 149-63.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. **Femininos e masculinos no futebol brasileiro**. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2006.

KRAFFT-ERBING, Richard. **Psychopathia Sexualis**: as histórias de caso. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1978.

LIMA, Francis Madlener de. O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2006.

LOIOLA, Luis Palhano. **Coisas difíceis de dizer**: as manifestações homofóbicas do cotidiano de jovens. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação: Fortaleza, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. pp. 9-34.

_____. Corpo, escola e identidade. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.25, n.2, 2000. pp.59-75.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.46, Dez./2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.pnhp?script=sci_arttex&pid=SO102-4698200700008&Ing. Acesso em: 12 set. 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAZZON, José Afonso (coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. Relatório Analítico Final. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas/FIPE,

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, Ministério da Educação e Cultura/MEC. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>> .

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1952. pp. 135-226.

_____. **Espírito, persona e sociedad**. Barcelona: Paidós, 1973.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana**. Porto Alegre: UFRGS, Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

MEINERZ, Nadia Elisa. **Entre Mulheres**. Estudo Etnográfico sobre a constituição da parceria homoerótica feminina em segmentos médios na cidade de Porto Alegre- RS. Dissertação (mestrado), Faculdade de Antropologia Social, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MELUCCI, Alberto. A experiência individual na sociedade planetária. In **Revista Lua Nova**. São Paulo, Cedec, n.38, 1996.

_____. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau Ponty na Sorbonne: resumo de cursos**. Trad. de C. M. Cesar. Campinas: Papirus, 1990.

MEYER, Dagmar E. E. **Gênero e Sexualidade na Educação Escola: Salto para o Futuro**, v. XVIII, 2008. pp. 20-30. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2008/eduigualdadegen/081124_edu_igualdade_gen.doc>. Acesso em: 23 ago. 2009.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICS, Anete e Silvério; VALTER R. (orgs.). **Afirmando diferenças**. Campinas: Papirus, 2005.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC, v. 8, n. 2, 2000. pp. 9-41.

NOVENA, Patrícia D. **A sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio**. Tese (Doutorado). Faculdade de Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

NUNES, Edson de Oliveira (org). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp. 36-46.

OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. **Sexualidade, maternidade e gênero: experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares**. Dissertação (Mestrado) Sociologia da Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Rita Aparecida Pereira de. **Sexualidade e adolescência: um estudo de representações sociais**. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, Vera. **Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual**. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina Maria (org.) **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996. pp. 213-234.

_____. Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina Maria (orgs.). **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidade e poder**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. pp. 250-269.

_____. **Fazendo sexo com camisinha: sexualidades jovens em Tempos de AIDS**. São Paulo: Summus, 2000.

_____. Analisando cenas e sexualidades: a promoção da saúde na perspectiva dos direitos humanos. In: CACERES, Carlos; CAREAGA, Glória; FRASCA, Tim e PECHENY, Mario (orgs.). **Sexualidad, estigma y derechos humanos - desafios para el acceso a la salud en America Latina**. Lima, Peru: FASPA/UPCH, v. 1, 2006. pp. 23-52.

_____. A psicologia redescobrirá a sexualidade? **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 13, n. 4, Dez./2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Out. 2009.

PARKER, Richard. **Corpos, prazeres e paixões**. São Paulo: BestSeller, 1991.

_____. Diversidade sexual, análise sexual e educação sexual sobre a Aids no Brasil. In: LOYOLA, Maria. Andrea. (org). **AIDS e sexualidade**: o ponto de vista das ciências humanas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____e BARBOSA, Regina Maria (orgs.). **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ ABIA/ IMS/UERJ, 1996. pp.213-234.

_____. **Na contramão da Aids**: sexualidade, intervenção, política. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____e AGGLETON Peter. **Estigma, Discriminação e AIDS**. Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS. Coleção ABIA, Cidadania e Direitos. Rio de Janeiro. n.1, 2001.

PECHENY, Mario. De la “no-discriminación” al “reconocimiento social”. Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina”. **XXIII Meeting of the Latin American Studies Association**. Washington DC, 2001. Disponível em: <<http://www.pseudoghetto.com/PechenyMario.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2008.

_____. Identidades Discretas. In: RIOS, Luís Felipe et al. **Homossexualidade**: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: ABIA, 2004. pp.16-36.

PEREZ, Nadia Pinto. A teoria *queer* e os *intersex*: experiências invisíveis de corpos desfeitos. In: **Cadernos Pagu** (28). Dossiê sexualidades disparatadas. Campinas. Jan./jun. de 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?s>>. Acesso em: 11 ago. 2008.

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

RAMIRES NETO, Luis. **Habitus de Gênero e experiência escolar**: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo. Dissertação (Mestrado). São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 2006.

REA, Louis M. e PARKER, Richard. **Metodologia da pesquisa**: do planejamento à execução. Tradução Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RICH, Adrienne. La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. In: NAVARRO, Marysa e STIMPSON, Catharine (comp.). **Sexualidade, gênero y roles sexuales**. Buenos Aires: Editora Fondo de Cultura Económica, 1999. pp. 159 – 211.

RIETH, Fernanda. Ficar e namorar. In: BRUSCHINI, Cristina e HOLLANDA, Heloisa B. (orgs). **Horizontes Plurais**. Novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Ed.34, 1998. pp.111-33.

RODRIGUES, Fábio R. da Silva. **O currículo e a norma**: gênero, sexualidade e homofobia entre alunos/as dos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2003.

ROLAND, Beatriz da Silva. **A construção de uma masculinidade homossexual na escola**: uma análise sócio-discursiva de uma história de vida. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

ROSA, Marcelo Vitor. **Educação Física e Homossexualidade**: investigando as representações sociais dos estudantes do Centro de Desportos/UFSC. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Florianópolis, 2004.

SANTOS, Luciene Neves. **Corpo, gênero e sexualidade**: educar meninas e meninos para além da homofobia. Dissertação (Mestrado). Centro de Desportos, UFSC: Florianópolis, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp.137-179.

SCIOLLA, Loredana. **Identità**: percorsi di nalisi in sociologia. Turim: Rosenberg e Sellier, 1983.

SCHILLING, Flávia Inês. **Estudos sobre Resistência**. Dissertação (Mestrado). Unicamp, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and Politics of history. In: **Cadernos Pagu (3)**: Desacordos, desamores e diferenças. Campinas: UNICAMP, 1994.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. vol.16, n.20, Porto Alegre, 1995. pp.5-22.

_____. Entrevista com Joan Wallace Scott. In: **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis: UFSC, v.6, n.1, 1998a. pp.114-124.

_____. A invisibilidade da Experiência. Projeto História 16, São Paulo, fev./1998b. pp. 297-325.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemologia do armário**. Coimbra: Ângelus Novos, 2003.

SILVA, Aline Ferraz da. **Pelo sentido da vista**: um olhar gay na escola. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2008.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, Evaristo (org.) **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

SOUSA FILHO, Alípio de. **Michel de Certeau**: fundamentos de uma sociologia do cotidiano, 2002. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/indexarquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOSPDF/Michel%20de%20Certeau%20-%20fundamentos%20de%20uma%20sociologia%20do%20cotidiano.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Juventude e escolarização: 1980-1998**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Apontamentos para a discussão sobre a condição juvenil no Brasil. Rio TVE *Brasil* [periódico na Internet]. Jun./2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/em/tetxt1.htm>>. Acesso em 28/04/2008

TILLY, Louise. Gênero, História das Mulheres e História Social. In: **Cadernos Pagu (3)** Desacordos, desamores e diferenças. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/ UNICAMP, 1994. pp. 29-62.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna. 2004.

VAN ZANTEN, Agnes. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**. Florianópolis, v.22, no.1, p.25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 12 maio 2009.

VANCE, Carole. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis, Revista de Saúde Coletiva**. V.5 (1), 1995. pp.7-31.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In: VELHO, Gilberto (coord.). **O desafio da cidade**: novas perspectivas da antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. **Subjetividade e Sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

VENTURI, Gustavo. Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil. Intolerância e respeito às diferenças sexuais. **Revista Teoria e Debate**, nº 78, julho/agosto 2008. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=4017>>. Acesso em: 03 março 2009.

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (coord). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina e HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 1998.

_____. **O nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

_____; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 out. 2009.

_____. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 95, maio/ago. 2006, p. 407-428. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302006000200005&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 09 out. 2009.

_____. e RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. In: LIONÇO, Tatiana e DINIZ,

Débora (orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: Ed. UNB, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço Escolar e da Escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Augustin. **Currículo, Espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WAIZBORT, Leopoldo. **Vamos ler George Simmel?** Linhas para uma interpretação. Tese (Doutorado). USP/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality**. New York: Routledge, 1986.

_____. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.), **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, maio/ago 2006. pp. 241-260. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. In: **Revista Estudos Feministas**. Vol. 9, no. 2, 2001. pp.460-482.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 287-309.

Anexos

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

(Jovens participantes do grupo de discussão)

<p>A. IDENTIFICAÇÃO</p> <p>A1. Idade:</p> <p>A2. Data de nascimento:</p> <p>A3. Local de nascimento:</p> <p>A4. Cor ou raça:</p> <p>☐ branca</p> <p>☐ preta</p> <p>☐ parda</p> <p>☐ amarela (origem asiática)</p> <p>☐ indígena</p> <p>☐ outra. Qual?</p> <p>A5. Religião em que foi criado(a):</p> <p>☐ Católica</p> <p>☐ Protestante</p> <p>☐ Pentecostal</p> <p>☐ Espírita</p> <p>☐ Umbanda</p> <p>☐ Candomblé</p> <p>☐ Judaica</p> <p>☐ Mais de uma</p> <p>☐ Nenhuma</p> <p>A6. Religião que frequenta atualmente:</p> <p>☐ Católica</p> <p>☐ Protestante</p> <p>☐ Pentecostal</p> <p>☐ Espírita</p> <p>☐ Umbanda</p> <p>☐ Candomblé</p> <p>☐ Judaica</p> <p>☐ Mais de uma</p> <p>☐ Nenhuma</p>	<p>B. SEXUALIDADE</p> <p>B1. Você já namorou?</p> <p>☐ sim</p> <p>☐ não (ver B5)</p> <p>B2. Que idade você tinha quando namorou pela primeira vez?</p> <p>B3. Você já ficou ou teve relacionamento sem compromisso com alguém?</p> <p>☐ sim</p> <p>☐ não</p> <p>B4. Que idade você tinha quando ficou ou teve relacionamento sem compromisso pela primeira vez?</p> <p>B5. Você namora ou já namorou na escola?</p> <p>☐ sim</p> <p>☐ não</p> <p>B6. Você já ficou ou teve relacionamento sem compromisso com alguém na escola?</p> <p>☐ sim</p> <p>☐ não</p> <p>B7. Você já teve relações sexuais alguma vez?</p> <p>☐ sim</p> <p>☐ não</p> <p>B8. Que idade você tinha na sua primeira relação sexual?</p> <p>B9. Você já teve experiências sexuais com pessoas do mesmo sexo?</p> <p>B10. Na sua vida, você se sentiu atraído (a):</p> <p>☐ Somente por homens</p> <p>☐ Mais frequentemente por homens, mas também por mulheres</p> <p>☐ Igualmente por homens e mulheres</p> <p>☐ Mais frequentemente por mulheres, mas também por homens</p> <p>☐ Somente por mulheres</p>
--	--

ANEXO II

QUESTIONÁRIO: Professores/as, Equipe gestora (inspetora de alunos/as, diretora e ex-diretora)

Respondido antes da realização do grupo de discussão ou da entrevista individual

<p>A. IDENTIFICAÇÃO A1. Função que exerce: A2. Cor/raça: A3. Local de nascimento: A4. Idade:</p> <p>B. ESCOLARIDADE B1. 2º Grau / Curso(s): Instituição: Pública () Privada () Ano(s) de conclusão: B2. 3º Grau / Curso(s): Instituição: Pública () Privada () Ano(s) de conclusão: B3. Capacitação/extensão - últimos 5 anos ? SIM () NÃO () Qual(is) B4. Pós Graduação: Especialização () SIM () NÃO Área: Ano Conclusão: Instituição: B5. Mestrado () SIM () NÃO Área: Ano Conclusão: Instituição: B6. Doutorado () SIM () NÃO Área: Ano Conclusão: Instituição:</p> <p>C. DADOS SOCIOECONÔMICOS C1. Casa? () própria() alugada () cedida C2.Composição familiar? () pai () outros parentes () mãe () amigos/agregados () irmãos (ãs)</p>	<p>C3.Em casa desempenha alguma tarefa? Qual (is)? C4.Religião orientação familiar? () evangélica qual ? . () umbanda () candomblé () espírita kardecista () católica () judaica () nenhuma () outra Qual? C5.Qual religião você segue hoje? () evangélica qual ? . () umbanda () candomblé () espírita kardecista () católica () judaica () nenhuma () outra Qual? C6. Você lê frequentemente: () jornais () livros () revistas () outro tipo de leitura. Qual (is): C7. Você assiste TV? () SIM () NÃO C8. Tem TV paga? () SIM () NÃO C9. Atividades nos finais de semana: () cinema () teatro () ficar em casa () viajar () praticar esporte ou atividade física () passear com a família () Outras. Qual(is) C10. O que você gosta de fazer nas férias?</p>
--	---

D. SEXUALIDADED1. Se sente(iu) atraído(a):

- () somente por homens
 () mais frequentemente por homens, mas também por mulheres
 () igualmente por homens e mulheres
 () mais frequentemente por mulheres, mas também por homens
 () somente por mulheres

D2. Como você se define sexualmente?

Explique?

D3. Em que momento você percebeu que é assim?

E. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

E1. Tempo de trabalho na educação?

E2. Qual(is) experiência(s) importante(s) em outras áreas

E3. Tempo de trabalho nessa escola?

E4. Motivo da escolha dessa escola para trabalhar?

E5. Característica que diferencia esta escola de outras?

E6. É possível desenvolver na escola pública um Projeto Pedagógico que contribua para a formação para a cidadania?

E7. Essa escola trabalha nessa direção? De que forma?

E6. Avaliação das relações internas:

Ótima	Boa	Ruim	
Entre professores	()	()	()
Professores/as e alunos/as	()	()	()
Professores/as e a direção	()	()	()
Direção e funcionários/as	()	()	()
Entre os/as funcionários/as	()	()	()
Entre os /as alunos/as	()	()	()

E9. O que você mais gosta nessa escola?

E10. O que menos gosta?

E11. O que você acha que a escola significa para esses/as jovens que estudam nela?

E12. Você acha que os/as jovens que estudam nesta escola gostam dela?

Explique?

E13. Você acha que os/as alunos/as têm curiosidade em temas ligados à sexualidade? Explique?

E14. Você acha que esses temas são tratados em sala de aula?

E15. Qual (is) disciplinas tratam ou deveriam tratar desse assunto?

F. COMENTÁRIOS

ANEXO III

QUESTIONÁRIO: FUNCIONÁRIA

(respondido antes da entrevista individual)

<p>A. IDENTIFICAÇÃO A1. Cor/raça: A2. Local de nascimento: A3. Idade:</p> <p>B – ESCOLARIDADE B1. Você cursou até? ☐ 1º Grau Incompleto ☐ 1º. Grau completo ☐ 2º Grau Incompleto ☐ 2º. Grau completo ☐ Superior Incompleto ☐ Superior completo Curso: B2. Curso de capacitação (últimos 5 anos) SIM () NÃO () Qual (is)? B3. Outros cursos: () sim () não Qual (is)? Instituição(s):</p> <p>C – CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS C1. Você mora? ☐ própria ☐ alugada ☐ cedida C2. Composição familiar? ☐ pai ☐ outros parentes ☐ mãe ☐ amigos/agregados ☐ irmãos (ãs) C3. Em casa desempenha alguma tarefa? Qual (is)? C4. Religião orientação familiar? ☐ evangélica qual ? . ☐ umbanda ☐ candomblé ☐ espírita kardecista ☐ católica ☐ judaica ☐ nenhuma ☐ outra Qual?</p>	<p>C5. Qual religião você segue hoje? ☐ evangélica qual ? . ☐ umbanda ☐ candomblé ☐ espírita kardecista ☐ católica ☐ judaica ☐ nenhuma ☐ outra Qual? C6. Você lê frequentemente: ☐ jornais ☐ livros ☐ revistas ☐ outro tipo de leitura. Qual (is): C7. Você assiste TV? ☐ SIM ☐ NÃO C8. Tem TV paga? ☐ SIM ☐ NÃO C9. Atividades nos finais de semana: ☐ cinema ☐ teatro ☐ ficar em casa ☐ viajar ☐ praticar esporte ou atividade física ☐ passear com a família ☐ Outras. Qual(is) 10. O que você gosta de fazer nas férias?</p> <p>D. SEXUALIDADE D1. Se sente(iu) <u>atraído(a)</u>: ☐ somente por homens ☐ mais frequentemente por homens, mas também por mulheres ☐ igualmente por homens e mulheres ☐ mais frequentemente por mulheres, mas também por homens ☐ somente por mulheres D2. Como você se define sexualmente? Explique? D3. Em que momento você percebeu que é assim?</p>
---	--

E. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

E1. Tempo de trabalho na educação?

E2. Qual(is) experiência(s) importante(s) em outras áreas

E3. Tempo de trabalho nessa escola?

E4. Motivo da escolha dessa escola para trabalhar?

E5. Característica que diferencia esta escola de outras?

E6. Avaliação das relações internas:

	Ótima	Boa
Entre professores	()	()
Professores/as e alunos/as	()	()
Professores/as e a direção	()	()
Direção e funcionários/as	()	()
Entre os/as funcionários/as	()	()
Entre os /as alunos/as	()	()

E7. O que você mais gosta nessa escola?

E8. O menos gosta nesta escola?

E09. O que você acha que a escola significa para esses/as jovens que estudam nela?

E10. Você acha que os/as jovens que estudam nesta escola gostam dela?

Explique?

E11. Você acha que os/as alunos/as têm curiosidade em temas ligados à sexualidade? Explique?

F. COMENTÁRIOS

ANEXO IV

Roteiro Entrevista aberta e individual com as jovens

Data:.....horário.....

I - Dados gerais:

Nome:.....

Gostaria de ser chamada por (escolher nome que não identifique):.....

Idade:

Qual é a sua cor ou raça:

Local de nascimento:

Sempre morou lá? (em quais outros lugares já morou)

Profissão do pai: escolaridade:

Profissão da mãe: escolaridade:

Pai/mãe são de SP? De onde: Quanto tempo em SP?

Só estuda ou trabalha? Em que:

Tem irmãs/os: Idades:

Trabalham, estudam? Onde moram?

Moram juntos?

Em que religião você foi criada?

Como é sua casa? (própria, alugada, parentes)

Como é seu dia a dia?

O que costuma fazer nos fins de semana?

Costuma sair? Aonde vai normalmente? Com quem?

Quanto gasta em geral?

Assiste TV? Tem som? Que tipo de música?

Lazer: Cinema Viagens Livros

II - INFÂNCIA

1. Lembranças que guarda até hoje (que te marcaram)
2. Coisas alegres
3. Maiores dificuldades

III - ADOLESCÊNCIA

4. Relação com progenitores (pai, mãe ou responsável)
5. Relação com a(s)/o(s) irmã(s)/o(s)
6. Amigos (onde e como vivem – relação com vizinhos/as, parentes, colegas de escola ou trabalho, outros)
7. Como é você?
8. Como você se descreve?
9. Como é seu dia a dia?

Corpo:

10. Cuidados? Pratica atividades físicas?
11. Gosta de usar adereços? Como você gosta de se vestir?
12. Faz algum tratamento?

13. Participa de algum grupo ou movimento? Qual?
 14. Gosta de praticar esportes? Qual (is)? Onde pratica?
 15. Você já foi ou vai ao ginecologista? (nunca foi... De vez em quando/se vai, qual a periodicidade?)

IV - Agora vou fazer algumas perguntas sobre sua sexualidade

16. Na sua vida, você se sentiu atraída:
☐ somente por homens
☐ mais frequentemente por homens, mas também por mulheres
☐ igualmente por homens e mulheres
☐ mais frequentemente por mulheres, mas também por homens
☐ somente por mulheres
 17. 2. Como você se define sexualmente? Por que?
 18. 3. Em que momento você percebeu que era assim?
 19. 4. Como foi isso na sua vida?
 20. 5. Como foi isso na infância, algum problema?
 21. 6. Com quem você conversa a respeito?
 22. 7. Leu alguma coisa a respeito?
 23. 8. Acessa internet? Que tipo de sites?

Relações afetivas

24. Já namorou?
 25. Que idade tinha quando namorou pela primeira vez?
 26. Já ficou ou teve relacionamento sem compromisso com alguém?
 27. Que idade tinha quando ficou ou teve relacionamento sem compromisso pela primeira vez?
 28. Você já teve relações sexuais alguma vez?
 29. Que idade você tinha na sua primeira relação sexual?
 30. Você já teve experiências sexuais com pessoas do mesmo sexo?(Prática) Como conheceu?
 31. Quais as experiências mais marcantes?
 32. Sua família sabe? (irmãos, mãe, pai, tios/avós) Como reagem?
 33. Que problemas você enfrenta ou já enfrentou?

V - Atributos de Gênero

34. Você acha que há diferenças entre moças (mulheres) e rapazes (homens)? Quais?
 35. Como você acha que as pessoas definem o que é ser homem ou ser mulher? Você acha que a gente aprende essas coisas?
 36. O que significa “ser feminina” para você?

VI - Vivências escolares

37. Em que escolas estudou?
 38. Como era?
 39. O que lembra de mais agradável?
 40. O que lembra de mais doloroso? (quem são os protagonistas dos episódios de dores ou alegrias)
 41. O que seu pai ou sua mãe ou responsável diziam a respeito da escola e do estudo?

Ensino Médio

42. 6. Como foi a mudança da 8ª. Série para o ensino médio? Algo se alterou?
 43. 7. Como é seu cotidiano na escola?

44. 8. Seu pai, mãe ou responsável alguma vez foram chamados/as na escola? Para que?
45. Como você se sente na escola?
46. 9. Você acha que hoje em dia tem se falado mais sobre homossexualidade?
47. Onde?
48. 10. Como é isso na escola em que você estuda hoje?

Relação com colegas

49. Participa dos trabalhos em grupos?
50. Com quem mais gosta de estudar? Por quê?
51. Eventos (ciências, artes, apresentações, concursos, esporte, grêmio, festas)
52. Que matérias você mais gosta? Menos gosta?
53. Como são os/as professores/as?
54. Quem mais gosta? Quem menos gosta? Por que?
55. E a direção da escola?
56. Alguém na escola sabe do seu desejo ou atração por meninas?
57. Isso interferiu de algum modo? Como?
58. A escola ajuda ou atrapalha?
59. Quando ajuda? Pq?
60. Quando atrapalha? Pq?
61. Você se lembra de ter vivido na escola algum preconceito em relação ao seu desejo ou atração por meninas?
62. O que você sentiu com relação a isso?
63. Você já presenciou alguma cena de preconceito com outras pessoas na escola? Como foi? O que você sentiu? Como reagiu?
64. Na escola quem não te percebeu (e você queria que tivesse percebido)?
65. Com quem você pode contar na escola?
66. Qual o local que acontece com mais tranquilidade o namoro na escola?

VII - Gostaria que você falasse um pouco mais sobre sua relação afetiva:

67. Você namora ou fica com alguma menina dentro do espaço da escola?
68. Como se sente? À vontade? Quais os lugares que você se sente à vontade para namorar ou ficar?
69. Percebe alguma diferença na forma de tratamento a respeito de seu namoro ou quando fica?
70. Quem trata diferente? Alunos/as? Professores/as? Qual (is) as reações?
71. Há proibições para alunos e alunas quanto a namoro ou ficar na escola?
72. Há alguma proibição para o seu namoro na escola? Qual? Quem proíbe? Como você se sente? O que faz?
73. Você já participou de alguma Parada do Orgulho GLBT? Quando?
74. Por que foi à Parada? Com quem foi?
75. 6. Você ouviu algum comentário ou informação sobre a Parada na escola? Quais comentários são feitos? Quem comenta?

VIII - Projeto

76. Quais seus planos para o futuro?
77. Se você pudesse dar um recado ou uma sugestão (anônima) para a escola, qual seria?

(agradecer pela colaboração)

Final/Horário:.....

ANEXO V

Roteiro

Entrevistas individuais: diretora, ex – diretora e inspetora de Alunos/as

Horário de Início:.....

Nome:.....

Gostaria de ser chamada por (escolher nome que não identifique):.....

Idade:

I - Relações afetivas/ Gênero/ Sexualidade/ Homossexualidade/ Escola

1. Há namoros dentro dos espaços da escola? O que você acha disso (dos namoros, paqueras, e do “ficar” entre os jovens nessa escola)?
2. Há proibições para alunos e alunas quanto a namoro ou ficar nessa escola? Quais?
3. Quais os lugares em que namoram? Como são esses namoros? Qual sua reação quando vê carinhos e carícias entre os jovens que namoram na escola?
4. Há reclamações? Quem reclama? O que é feito?

II - Atributos de gênero

5. Você acha que há diferenças entre moças (mulheres) e rapazes (homens)? Quais?
6. Como você acha que as pessoas definem o que é ser homem ou ser mulher? Você acha que a gente aprende essas coisas?
7. O que significa “ser feminina” pra você?
8. Se uma menina joga bem futebol, veste-se com roupas mais largas, sua gestualidade é menos suave, costuma-se dizer que “pode ser sapatão”. Você já ouviu isso nessa escola? O que acha disso?
9. O que você acha que a escola ensina sobre isso?

III - Sexualidade/ Homossexualidade
--

10. Você acha que há jovens – meninos, rapazes, meninas e moças – que sentem atração por pessoas do mesmo sexo nesta escola? Como você fica sabendo disso? Qual é a sua reação quando fica sabendo?
11. Você se lembra de ter presenciado alguma cena de namoro entre meninas ou moças nesta escola? Como era essa cena de namoro? Você consegue lembrar qual foi sua reação? O que sentiu? O que fez?
12. (Alguma cena pública de demonstração de afeto/ carinho lhe chamou atenção? Lembra-se como foi? Qual foi sua reação?)
13. Você se lembra de reclamações a respeito do namoro entre meninas? Quem reclama?

Você consegue lembrar por que reclamam? O que acontece quando são feitas reclamações? Há registros? Quando há reclamações, as meninas são chamadas para conversar? Onde? Qual (is) a (s) orientação (ões) que recebem? Quem conversa com essas meninas? O que elas mesmas dizem a respeito disso?

14. Qual o lugar onde as meninas namoram?
15. Você fica sabendo se há conflito e brigas entre namoradas? Lembra-se de algum episódio que poderia relatar?
16. Já soube de algum conflito entre menina e menino por causa de namoro? (ciúmes, menina paquerando menina que namora menino).
17. Você acha que entre os/as alunos/as há preconceito com esses namoros? O que falam as meninas sobre isso? Os meninos falam? O que você se lembra de ter escutado?
18. Há preconceito entre professores/as? Entre funcionário/as? Lembra-se de algo que tenha escutado?
19. O que você pensa sobre as meninas que sentem atração por outras meninas?
20. Alguma vez você ouviu ou presenciou brincadeiras, risos ou piadas dirigidas a essas meninas e ao seu comportamento? Alunos? Alunas? Professores/as? Funcionários/as?
21. Qual sua reação ao ouvir/ ver isso? O que significam, para você, essas condutas?

IV - Homossexualidade/ Preconceito/ Escola

22. Você acha que hoje em dia tem-se falado mais sobre homossexualidade? O que você ouve sobre este assunto? Onde?
23. Como você vê isso nessa escola, hoje?
24. Você já leu alguma coisa a respeito ou participou de alguma parada gay (GLBTT) na cidade de São Paulo? Ouve comentários na escola de alunos/as sobre o evento? O que você ouve a esse respeito? Professores/as comentam?
25. Você acha que os responsáveis (pai, mãe, tia, tio etc.) por essas meninas pedem ajuda da escola para tratar dessas questões? Quais ajudas? O que é feito?
26. A sua atuação ajuda ou atrapalha as meninas que sentem atração por outras meninas?
27. Quando ajuda, por quê?
28. Quando atrapalha, por quê?
29. Você já participou de discussões sobre preconceito nessa escola? Quais?
30. Se você pudesse dar um recado ou uma sugestão (anônima) para essas meninas, qual seria?
31. Gostaria de dizer algo mais?

Horário final:.....

ANEXO VI

Roteiro grupo de discussão (jovens e professores/as)

Data de aplicação:

Horário início:

Horário término:

1. Agradecimentos pela presença;
2. Apresentação da pesquisadora, do projeto de pesquisa e seus objetivos;
3. Explicação da dinâmica do encontro (questionários, previsão de duração, lanche):

- A.** Entrega de questionário + Entrega do Termo de Consentimento;
- B.** Rodada de apresentação:

Bloco temático	Perguntas	objetivos
Perguntas Iniciais	<p>Sobre o cotidiano: o que fazem? Festas? quais? Amigos/as ? Quem são?</p> <p>Principais preocupações dos jovens:</p> <p>Significado da escola:</p> <p>Como você se sente nesta escola?</p> <p>O que mais gostam nesta escola? O que não gostam?</p> <p>Que matérias mais gostam? Menos gostam?</p> <p>Por quê?</p>	<p>Iniciar um debate interativo e descobrir sobre os hábitos e cotidiano dos/as participantes, incluindo a relação com a escola.</p>
A escola e as relações afetivas	<p>O que avaliam sobre namoro ou “ficar” na escola?</p> <p>Namorar ou ficar atrapalha ou ajuda? Por quê?</p> <p>Namorar ou ficar na escola é diferente para rapazes e moças? Quais são as diferenças?</p> <p>Concordam com essas diferenças? É algo que sempre existiu, sempre foi assim, ou é algo que passou a existir hoje?</p> <p>Nesta escola, os namoros existem? Como acontecem? Quem procura mais alguém para namorar ou ficar, os rapazes ou as moças?</p> <p>Há regras para o namoro nessa escola?</p> <p>Alguém explica o que é permitido e o que não é permitido? O que acham que é permitido e não permitido nessa escola?</p> <p>Os alunos (as) obedecem as regras? Há necessidades de estabelecer regras para o namoro na escola? Qual ou quais regras?</p> <p>Quem deve defini-las?</p>	<p>Perceber o que expressam sobre as relações afetivas na escola (namorar, ficar)</p>
Diferenças entre masculino e feminino	<p>A vida de moças e rapazes é igual? (diferenças? semelhanças?) Sempre foi assim ou é algo que passou a existir hoje?</p> <p>Definam “ser homem” e “ser mulher”. Isso se aprende? Como?</p> <p>Definam “masculino” e “feminino”? (diferenças? Semelhanças?) Como elas se explicam ?</p> <p>Há diferenças nos grupos de amigos (as) de escola? Quais?</p>	<p>Perceber o que expressam sobre ser homem/ser mulher e masculinidades e feminilidades</p>

Bloco temático	Perguntas	Objetivos
Preconceito	Definam preconceito? Como percebe? Há preconceitos nesta escola? Lembram de alguma cena? Como aconteceu? Já sofreu algum tipo de discriminação? O que aconteceu? Como se sentiu?	Compreender percepções sobre o preconceito, preconceito na escola
Sexualidades (diferentes desejos)	Falam sobre afeto, sexo e namoro com alguém? Como é essa conversa? Onde se aprendem sobre esses temas? Escutam e pensam sobre homossexualidade? O que pensam sobre isso? É um tema que discutem no grupo de amigos (as) na escola? A homossexualidade pode ser identificada pela aparência? Há, na escola, a preocupação em saber “quem é” e “quem não é”? Por que isso acontece? Esta escola oferece a mesma oportunidade para viver “um jeito de gostar” a todos/as? Como avalia?	Compreender valores, significados e percepções sobre as homossexualidades e as relações afetivas homossexuais na escola
Relações entre as meninas/Preconceito	Já presenciaram cenas com meninas que namoram, gostam ou ficam com meninas, meninos que namoram, gostam ou ficam com meninos nessa escola? Como se sentiu nessa cena? Acontecem cenas de preconceito frequentes, com relação a alunos ou alunas homossexuais? Lembram-se de suas reações? Lembram-se da reação dos que estavam por perto?	Compreender como percebem (ou não) as relações homossexuais nesta escola. Como percebem o preconceito.

A proposta de uma cena:

(Uma cena e vocês vão ajudar a elaborar. Cada um/a vai elaborar a sua cena após as perguntas)

Imaginem que ao sairmos desta sala nesse momento, encontramos vários pares namorando ou ficando na “pracinha” interna dessa escola. Eu vou fazendo as perguntas e vocês montam a cena e os personagens:

A) Um dos pares é composto por duas moças/meninas: (perceber sinais na expressão, gestualidade, dos/as participantes)

Como elas namoram ou ficam?

Como são essas meninas? Elas estão à vontade? O que falam? O que fazem?

B) Várias pessoas estão passando pelo lugar. Você é uma delas e está passando por ali com um amigo ou amiga que faz um comentário:

Qual seria esse comentário do seu amigo ou amiga?

O que você responderia?

Agora eu quero que vocês pensem no seguinte:

Vocês mudariam alguma coisa nessa cena?

O que mudariam e por que mudariam?

O que não mudariam e porque?

Finalizando:

Alguma observação importante que não tiveram oportunidade de fazer?

AGRADECIMENTOS PELA PARTICIPAÇÃO

ANEXO VII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora:

O presente termo de consentimento refere-se a concordância para realização de entrevista, destinada à minha Tese de Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sobre questões da escola, juventude, relacionamentos afetivos e sexualidade. A entrevista será gravada e a/o entrevistada/o terá total liberdade de responder da maneira como achar melhor a qualquer pergunta, sendo-lhe assegurado direito de não responder se alguma questão lhe parecer inconveniente e inclusive encerrar a entrevista, a seu inteiro critério, sem que precise dar nenhuma explicação a respeito. Uma vez terminada a entrevista, o material será transcrito e seu conteúdo utilizado para análise pela pesquisadora.

Todos dados obtidos terão tratamento confidencial e sigiloso e não será fornecido o nome verdadeiro da/o entrevistada/o, bem como nenhuma informação que possa levar à identificação direta da/o mesma/o, seja na tese ou em artigos, publicações e apresentações que possam advir da pesquisa.

Eu, _____, recebi descrição oral da pesquisa e dos procedimentos, entre eles, tratamento respeitoso, confidencial e sigiloso de assuntos 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 participar desta pesquisa, como entrevistada/o.

São Paulo, ____/____/____

Assinatura da/o entrevistada/o:

Assinatura da entrevistadora:

Telefone para contato com a pesquisadora:

ANEXO VIII

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezada diretora,

Venho por meio desta, solicitar autorização para realizar pesquisa, já relatada oralmente, que se inclui no âmbito de meu doutoramento, no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, que versa sobre questões da escola, juventude, relacionamentos afetivos e sexualidade. Essa etapa da investigação consistirá de visitas à escola para coleta de dados, que possam ser disponibilizados em registros, textos e outros documentos da escola, obtidos em conversas, na observação do espaço e diálogos com alunos/as, professores/as etc., entrevistas individuais e/ ou em grupos, que serão gravadas e transcritas para fins desta pesquisa. Será assegurado à escola e todos/as participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esclareço ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão. A pesquisa será desenvolvida por mim, Maria Cristina Cavaleiro, signatária deste e aluna regular do Programa de Pós-Graduação, da instituição supra mencionada. Durante sua realização, coloco-me à disposição para esclarecimentos e/ou informações que considere necessários.

Agradeço, desde já, sua colaboração.

São Paulo, de março de 2007

Diretora:

Escola:

Maria Cristina Cavaleiro/FE-USP

Telefone para contato:

E-mail para contato:

Sujeitos	Raça	Sexo	Idade	Origem	Formação	Religião		Atividades Livres		
						Educ.	Segue	Leit.	TV	Outras
Professores (5)	Parda – 2 Negra – 1 Branca – 2	M – 2 F - 3	22 – 1 39 – 1 43 – 1 44 - 2	-----	C. Sociais Química C. Biológic. Matemática Letras	Prot - 1 Cat. - 4	Esp. – 2 Prot – 1 Nenh- 2	Rev. – 2 Liv. – 4 Jor. - 3	Sim (5)	Cinema – 4 Esporte – 2
									Paga?	Passeio – 3 Teatro – 2 Casa – 3 Viajar – 2 Amigos - 1
Funcionários (3)	Branca – 2 Negra - 1	M – 0 F - 3	32 – 1 48 – 1 52 – 1	S.Paulo - 3	Esp.(Ped.) – 1 História – 1 Doutor - 1	Cat. – 1 Nenh. – 1 Cand. - 1	Cat. – 1 Nenh – 1 Cand. – 1	Liv. – 1 Rev. - 1	Sim (1)	Org. Casa – 1 Viajar – 1
									Paga?	Dormir – 1 Ler – 1 Passear – 1 Casa - 1
Jovens (7)	Parda – 4 Branca - 3	M – 1 F - 6	17 - 7	S.Paulo - 7	3º EM - 7	Cat. – 3 Prot. – 1 Esp. – 1 Budis.- 1 Nenh. – 1	Nenh. – 2 Umb. – 1 Evan. – 1 + uma – 1 Budis. – 1 Evang. – 1	Liv. 1	Sim (2) Não (5)	Teatro – 3 Cinema – 4 Show – 3 Balada – 5
									Paga?	Editar Vid. 1 Centro Cultural – 1 Barzinho – 2 Festas – 4 Viajar - 1

Sobre si mesmos e a relação com a escola em que trabalham ou estudam

Sujeitos	N	Significados da escola	Tempo na escola		Diferenças desta escola para com outras	O que mais gosta nesta escola	O que menos gosta nesta escola
Profes.	5	a) Espaço de construção do futuro b) Imposição familiar c) local interessante d) espaço diferenciado para aprender para a vida e) Sociabilidade	1 ano	1	a. próxima da vida dos alunos (projetos) b. organização espaço (projetos) c. trabalho com projetos d. busca de mudanças (projetos) e. liberdade de expressão (projetos)	a) Existência de Projetos; b) Alunos interessantes c) Inovação pedagógica d) administração aberta a mudanças	a. burocracia b. estacionamento c. administração da escola d. algumas pessoas e. controle horários
			2 anos	1			
			6 anos	1			
			8 anos	1			
			10 anos	1			
Func.	3	a) Ingresso para mercado de trabalho b) espaço para experimentar liberdade c) espaço descoberta	6 meses		a. clientela “tranquila” b. trabalho com projetos c. prêmio com projetos d. forma de educação e. tratamento respeitoso aos professores f. trabalho com educação profissional	a. alunos e alunas b. pessoas c. respeito entre as pessoas d. arquitetura do prédio	a. falta de recursos b. postura de alguns educadores e funcionários com alunos/as c. importância burocrática dos governos
			11 anos				
			13 anos (até 2006)				
Jovens	7 (3 quest.+ 4 entrev.)	a) lugar para conhecer outras pessoas b) obrigatoriedade para faculdade c) “Tudo”	Mínimo de 2 anos		a. Alguns professores/as b. Projetos c. nenhuma (igual a todas as escolas)	a. projetos b. liberdade (se faz errado o problema é seu)	a. falta de equipamentos b. professores que enganam c. regras ABNT (uso obrigatórias) d. troca de professores