



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O CORPO (DES)EDUCADO: NARRATIVAS SOBRE SEXUALIDADES E AS
TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO**

RAFAEL CONTINI QUIRINO

Presidente Prudente – SP
2018



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O CORPO (DES)EDUCADO: NARRATIVAS SOBRE SEXUALIDADES E AS
TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO**

RAFAEL CONTINI QUIRINO

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

370
Q6c

Quirino, Rafael Contini

O corpo (des)educado: narrativas sobre sexualidades e as trajetórias de escolarização \ Rafael Contini Quirino. Presidente Prudente, 2018.

104 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientador: Alex Sandro Gomes Pessoa

1. Sexualidade. 2. Homossexualidade. 3. Heteronormatividade. 4. Homofobia. 5. Educação. 6. Escola. I. Título.

RAFAEL CONTINI QUIRINO

O corpo (des)educado: narrativas sobre sexualidades e as trajetórias de escolarização

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 23 março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
Universidade do Oeste Paulista –
UNOESTE Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado
Universidade Federal de Uberlândia –
UFU Uberlândia - MG

Prof. Dr. Divino José da Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” - UNESP
Presidente Prudente - SP

Dedico a todos que, como eu,
precisaram mergulhar no estudo para
compreender que o respeito e a
democracia vão muito além do nosso
miserável universo particular.

AGRADECIMENTOS

Toda pesquisa só é possível quando existem pessoas que possibilitam esse percurso. De modo preciso, estendo meus agradecimentos ao meu orientador Alex Pessoa, que me auxiliou de maneira direta na produção desse trabalho, que agora posso apresentar a toda Comunidade. Aos meus amigos que pesquisam o campo da sexualidade e possuem o prazer em investigar os desejos mais ocultos que estruturam a vida humana e seu jogo de poder.

Agradeço aos participantes da pesquisa, que não hesitaram em abrir suas caixas de Pandora e partilhar com todos os leitores grandes informações, dados e principalmente histórias que vivenciaram de luta e embates no processo educacional que vivenciaram.

Enfim, agradeço a minha família, que constantemente me motivou na pesquisa e na produção desse trabalho.

RESUMO

O corpo (des)educado: narrativas sobre sexualidades e as trajetórias de escolarização

A presente dissertação situa-se na linha de pesquisa intitulada “Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). O objetivo desta pesquisa foi analisar a percepção de jovens não-heterossexuais sobre suas sexualidades, bem como verificar as suas experiências durante o processo de escolarização no contexto de educação formal. O referencial epistemológico adotado tem como referência o pós-estruturalismo e foi adotada a abordagem qualitativa como desenho metodológico. A pesquisa foi realizada com jovens que não se identificam com os padrões heteronormativos em termos da expressão de suas sexualidades. Além disso, foi considerado o fato destes participantes se destacarem por suas ações sociais relacionadas a debates sobre protagonismo jovem, diversidade sexual e prevenção às drogas em suas comunidades, situadas na periferia de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e entrevistas reflexivas. As questões do roteiro foram formuladas a partir de discussões trazidas pela literatura específica da área. Também foi realizado o grupo focal como técnica para a coleta de dados, conduzido por intermédio do uso de imagens que retratavam categorias analíticas centrais no referencial teórico adotado. Também se entendia que as imagens possibilitariam uma maior aproximação das histórias de vida dos participantes, possibilitando a evocação de temas pouco explorados apenas com o uso de entrevistas. Para a análise do material foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. A partir das análises, foram identificadas três categorias analíticas no estudo: a) Homofobia estrutural; b) A injúria no ambiente escolar; c) Rede de apoio afetivo e social. Os resultados do trabalho demonstram que, diante de uma sociedade heteronormativa, qualquer expressão de desejo considerada desviante pode ser rechaçada e invisibilizada constantemente dentro de um sistema meticuloso engendrado por práticas e discursos sociais, incluindo os ambientes formais de educação em seus diferentes níveis. A pesquisa se faz relevante pela importância da temática para a área da educação, especialmente no momento em que discursos conservadores e fundamentalistas ganham diferentes contornos e espaços. Além disso, o processo investigativo possibilitou a reflexão sobre até que ponto esses sujeitos considerados “anormais” podem transitar em espaços de educação formal, apesar da constatação destes espaços se configurarem como homofóbicos, violentos, opressivos e que produzem sofrimento psíquico em sujeitos que não se enquadram em padrões heteronormativos.

Palavras-chave: Sexualidades. Homossexualidade. Heteronormatividade. Homofobia. Educação. Escola.

ABSTRACT

The body not educated: narratives on sexualities and schooling trajectories

This dissertation is in the line of research entitled Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity, of the Graduate Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista. The objective of this research was to analyze the perception of non-heterosexual youth about their sexualities, as well as to verify their experiences during the schooling process in the context of formal education. The adopted epistemological framework is based on post-structuralism and the qualitative approach was adopted as a methodological design. The research was conducted with young people who do not identify with the heteronormative patterns in terms of the expression of their sexualities. In addition, it was considered that these participants stand out for their social actions related to debates about youth protagonism, sexual diversity and drug prevention in their communities, located in the periphery of a medium-sized city in the interior of the state of São Paulo. The instruments used were semi-structured interviews and reflective interviews. The issues of the script were formulated from discussions brought by the area-specific literature. The focus group was also performed as a technique for data collection, conducted through the use of images that portrayed central analytical categories in the adopted theoretical framework. It was also understood that the images would allow a greater approximation of the life stories of the participants, allowing the evocation of subjects not explored just with the use of interviews. For the analysis of the material was used the technique of content analysis. From the analyzes, three analytical categories were identified in the Study: a) Structural homophobia; b) Injury in the school environment; c) A network of affective and social support. The results of the work demonstrate that, before a heteronormative society, any expression of desire considered deviant can be constantly rejected and invisible within a meticulous system engendered by social practices and discourses, including the formal environments of education at its different levels. The research is made relevant by the importance of the theme for the area of education, especially at the moment when conservative and fundamentalist discourses gain different contours and spaces. In addition, the investigative process made it possible to reflect on the extent to which these "abnormal" subjects can transit in formal education spaces, despite the fact that these spaces are configured as homophobic, violent, oppressive and that produce psychic suffering in subjects that are not heteronormative patterns.

Keywords: Sexualities. Homosexuality. Heteronormativity. Homophobia. Education. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instrumentos da pesquisa	39
Figura 2 - Primeira imagem: DIVERSIDADE	59
Figura 3 - Segunda imagem: HOMOFOBIA	61
Figura 4 - Terceira imagem: HETERONORMATIVIDADE	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características dos sujeitos da Pesquisa	35
Quadro 2 - Características dos sujeitos da Pesquisa	35
Quadro 3 - Categorias Analíticas	41

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	SEXUALIDADES E DESEJOS “DESVIANTES”	15
2.1	A sexualidade como um dispositivo.....	13
2.2	A categoria homossexual.....	21
2.3	A escola e a docilização do sujeito.....	26
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	33
3.1	da Pesquisa.....	34
3.2	Instrumentos.....	35
3.3	Procedimentos.....	37
3.4	Análise de dados.....	39
3.5	Questões éticas.....	40
4	RESULTADOS.....	41
4.1	Categoria 1 - Homofobia estrutural: gerenciamento dos corpos e dos desejos “desviantes”.....	42
4.2	Categoria 2 - A injúria no ambiente escolar.....	45
4.3	Categoria 3 - Rede de apoio afetivo e social.....	48
4.4	Discussões.....	52
5	ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA A EXPRESSÃO DA SEXUALIDADE E DESEJO: ANÁLISE A PARTIR DO GRUPO FOCAL.....	64
5.1	Discussões.....	64
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	77
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	78
	APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	80

1 INTRODUÇÃO

Vê-se que cada vez mais a sexualidade assume um patamar central nos debates e discursos, sejam eles acadêmicos ou políticos, apresentando as inúmeras formas de vivência do desejo e, conseqüentemente, forçando uma maior reflexão acerca da construção do sujeito moderno.

A visibilidade de “corpos estranhos” nas mídias, nos centros acadêmicos e na produção científica, despertou o questionamento ao que se denomina “familiar” em relação à sexualidade e expressões do desejo. Mas, ao mesmo tempo, desestruturou a visão ortodoxa sobre o sexo, incitando, por meio da insegurança e do medo, discursos fundamentalistas e de ódio de uma parte da sociedade que deseja ainda manter uma visão exclusivamente biológica do corpo, da sexualidade e da vida.

Esses movimentos que desejam perpetuar uma visão rígida sobre a vida e o corpo são movimentos políticos de extrema direita, religiosos conservadores, dentre tantos outros discursos que impedem a consolidação de uma sociedade democrática e diversa.

Por pensamento “familiar” entende-se toda a tradição construída sobre o sexo e o uso dos prazeres, que foi capaz de instituir a sexualidade e a sociedade sob a matriz heterossexual. Dessa forma, pode-se questionar: porque o sexo, com todas as suas potencialidades, ameaça tanto a estrutura social? Porque a sexualidade ainda se constitui como o cerne do que se pode conhecer da produção do homem moderno? São esses e outros questionamentos que ainda persistem incomodar e desestabilizar o que se conhece por pensamento “familiar”.

O discurso ultraconservador que se instaurou paulatinamente nos últimos anos na política, na educação, na arte e na cultura, demonstra o interesse de um projeto político neoliberal, profundamente identificado com práticas homofóbicas, misóginas e heteronormativas que instaura o medo, a violência e a coisificação do sujeito.

A presente pesquisa encontra-se nesse cenário atual, de uma vulnerabilidade maior frente às relações com as diferenças e, ao mesmo tempo, de sensação da instauração de um projeto de pensamento baseado na imbecilidade. A presença da bancada religiosa tem crescido nos últimos anos dentro da câmara dos Deputados no país. Essa bancada insiste em trazer maior rigidez aos temas

que envolvam a sexualidade, a liberdade e a democracia, em todos os âmbitos, sejam eles educacionais ou do cotidiano do sujeito.

E é sob esse contexto em que o presente trabalho é elaborado e apresentado, sob fortes artimanhas que buscam constantemente um modo de produzir a vida e os comportamentos dos indivíduos sob uma ótica que vise apenas interesses específicos e não acolha todas as possibilidades de existência.

Com base nesta contextualização do cenário político que atravessa as discussões sobre sexualidade, a presente dissertação tem como objetivo geral analisar a percepção de jovens não-heterossexuais sobre suas sexualidades, bem como problematizar as suas experiências durante o processo de escolarização no contexto de educação formal.

Em relação aos objetivos específicos, foram elencados os seguintes:

- Averiguar de que maneira a temática da sexualidade era abordada durante o processo de educação formal;
- Compreender as relações que estabeleciam com o processo de escolarização a partir da marcação social de seus corpos e de seus desejos.

No primeiro momento, o trabalho abordará a sexualidade como um constructo social, produzida a todo instante por discursos que a esquadrinha, incita e a gerencia, e organiza o uso dos prazeres dos sujeitos. Para que a mesma possa produzir seus efeitos na vida individual e social, tornam-se necessárias as instituições como aporte dessa produção. A escola aqui aparece como o cerne dessa produção e, portanto, adquire espaço central nesta pesquisa.

Em relação ao percurso metodológico, fundamentado na abordagem qualitativa e apresentado no Capítulo 3, foram recrutados três jovens que vivem num bairro periférico de uma cidade de meio porte do interior de São Paulo. Os participantes foram selecionados, pois se destacavam por suas ações sociais relacionadas a debates sobre protagonismo jovem, diversidade sexual e prevenção às drogas em suas comunidades. Por hipótese, suas histórias poderiam ilustrar os conflitos e lutas relacionadas à diferença sexual, heteronormatividade e as experiências no âmbito escolar. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e o grupo focal para a coleta de dados.

As categorias encontradas para esse trabalho, a partir dos dados apresentados nos Capítulos 4 e 5, dialogam com o aporte teórico da pesquisa, que

se baseia no pensamento pós-estruturalista. Essa corrente de pensamento permite pensar o homem como um dado construído culturalmente dentro de relações de poder e de discursos que regem a sociedade em diversos momentos históricos. Para isso, a sexualidade como um dispositivo pode ser entendida como uma variante importante para constituição do que se entende por sociedade. Desse modo, ao se falar sobre sexualidade, se fala, concomitantemente, sobre o gerenciamento do sujeito, em sua totalidade enquanto indivíduo.

Por fim, o trabalho espera suscitar debates acerca dos temas que envolvem a questão das sexualidades e da escola. Em uma sociedade que se preze democrática, um convite para uma leitura pós-estruturalista é capaz de dar um novo norte às vivências de sujeitos que rompem todo o campo da heterossexualidade. E, dessa forma, a pesquisa busca apresentar mais questionamentos do que respostas para uma realidade que se faz presente em todas as instituições de ensino: a existência de sujeitos considerados “abjetos” por fazerem uso de seus prazeres e desejos fora da norma heterocentrada. O não enquadramento, a constante resistência e os desafios impostos pela instituição escolar a estas pessoas, certamente são temas relevantes para o campo da educação e devem ocupar a pauta de grupos que não se associam a frentes conservadoras e ditatoriais.

2 SEXUALIDADES E DESEJOS “DESVIANTES”

A sexualidade sempre envolveu a vida humana, com seus tabus e seus desafios. Cada época conviveu com esse dispositivo de uma forma específica, umas com maior flexibilidade quanto ao uso dos prazeres, outras com uma rigidez quase dogmática beirando ao preconceito. O que não se pode negar é que a sexualidade está e faz parte de todo esse contexto social, que a articula, limita, tece e produz.

O senso comum, como um estandarte que acredita cegamente possuir uma verdade inquestionável sobre o sexo, vê-se cada vez mais interessado nesse dispositivo. Sabe-se, por meio das mídias digitais, do cenário atual do país, que existe um interesse, quase orquestrado, frente à sexualidade. Na verdade, a relação de poder se refaz na história, e os discursos sempre estarão de prontidão para assumir o gerenciamento da vida, e assim reger os comportamentos e os afetos dos sujeitos.

Diante de uma sociedade que não apresenta identidades fixas apenas, a sexualidade pode ser considerada como um dispositivo que problematiza a ideia de uma estrutura estática e binária que evidenciaria a “essência” do sujeito sob a ótica biologicista. Todo o controle social, mecanismo para a produção de sujeitos dentro da sociedade, foi capaz de tecer os limites deste dispositivo (FOUCAULT, 2014b). Assim sendo, o corpo passa a ser objeto de tentativas discursivas de controle, sendo a sexualidade o foco para muitas intervenções regulatórias.

A partir de então, esse capítulo irá apresentar a sexualidade como um dispositivo histórico, que configura a vida e sistematiza o uso dos prazeres. A homossexualidade aparece como um constructo social, frente ao ideário heterossexual que rege não somente as relações, como também estrutura o uso dos desejos dos sujeitos. Por fim, para que esse dispositivo constitua o indivíduo, a escola se mostra como uma das instituições primordiais para a tecnologia do poder heteronormativo. Assim, o último ponto a ser abordado no capítulo é o modo de assujeitamento no ambiente escola frente à sexualidade e suas consequências na vida dos que não se adequa a essa estrutura heterossexual para viverem os seus desejos.

2.1 A sexualidade como um dispositivo

Foucault (2015) define o dispositivo como uma estratégia sem sujeito. Trata-se de uma rede de instituições, tais como mecanismos de apoio que gerenciam a vida humana, modificando-a, reajustando-a, a ponto de obter um determinado resultado, seja ele global ou específico. O dispositivo, segundo Foucault, sempre estará inscrito em um jogo de poder, dentro de configurações do saber, como uma intervenção racional e organizada das relações de força (DUARTE, 2010). Ele se apresenta nos discursos que regem a sociedade, nas instituições, nas instalações arquitetônicas que distribui o trânsito dos corpos, nas leis, nos dogmas, nos enunciados científicos, enfim, no dito e no não dito (FOUCAULT, 2015).

A partir do período industrial (FOUCAULT, 2015), esses dispositivos de controle, que produzem o sujeito moderno e regem seus comportamentos, são incitados por meio das instituições que compõem a vida social. O dispositivo sempre estará embasado num saber, que o sustenta e produz um efeito de verdade.

Sendo a sexualidade um dispositivo, pode-se afirmar que a mesma está vinculada a epistême¹ e a instituição. Vincula-se a primeira pelo fato discursivo, que permite escolher o enunciado mais aceitável e reconhecido como verdadeiro para falar sobre o sexo. Já a segunda, envolve todo o sistema de coerção que traz a funcionalidade do discurso científico, como norte e matriz do gerenciamento sobre o sexo e do uso dos prazeres (FOUCAULT, 2014c). Desse modo, o presente trabalho adotará a sexualidade como um dispositivo, estabelecido por Foucault (2014b), para se compreender o funcionamento do mesmo.

Cada contexto histórico social produziu sua verdade sobre os corpos, efetivando efeitos sobre as pessoas. Os saberes produzidos acerca da sexualidade, por instâncias reconhecidas socialmente como ciências, exerceu na vida do sujeito objetivo específicos. O modo em que esses saberes descrevem e dirigem o uso dos prazeres, produziu uma *scientia sexualis* (FOUCAULT, 2014b).

Por *scientia sexualis*, compreende-se o modo em que a cultura

¹ 1 Foucault (2015) compreende por epistême um conjunto de saberes humanos e não como uma forma de conhecimento, mas sim o conjunto de relações que pode ser descoberto para uma época e que “une” as práticas discursivas e assim lhes dão regularidades

ocidental se relacionou com o corpo e o uso dos prazeres. O que se sabe é que existem dois grandes polos que produzem a verdade sobre o sexo (FOUCAULT, 2014b).

O primeiro se solidifica na arte erótica (*ars erótica*), que extrai a verdade sobre o sexo no próprio prazer, não fazendo uma alusão a lei que definirá o lícito e ilícito. O segundo, conhecido como *scientia sexualis*, se sustenta na produção de uma verdade sobre o sexo, nasce na busca de uma essência que revelaria a verdade e “naturalidade” do uso dos prazeres. A *scientia sexualis* parte da experiência da confissão do desejo do sujeito, vinculado à verdade constituinte, que diz sobre o próprio sujeito e o configura enquanto indivíduo (FOUCAULT, 2014b).

Toda forma de conhecimento gera técnicas de controle (FOUCAULT, 2005), assim, o saber traz consigo uma marca de poder sobre outrem. O saber nunca é puro (FOUCAULT, 2005), não há naturalidade no conhecimento, ele estará inserido em um contexto de poder, em uma determinada cultura e para determinados fins. Dessa maneira, a força do saber é reconhecida porque ele produz efeitos positivos (FOUCAULT, 2015) sobre a vida dos sujeitos. Afirma-se que o poder muito mais do que coercitivo e negativo, ele é produtivo e positivo, pois produz no sujeito comportamentos, produz uma estética de vida, e uma pedagogia sobre o uso dos prazeres, conforme sua intenção e verdade (LOURO, 2013).

O poder, apresentando-se apenas como repressor e motivo de censura, agiria de modo negativo e teria sua fragilidade. Isso ocorre historicamente de modo mais visível a partir do século XVIII com o avanço da medicina como ciência mãe (FOUCAULT, 2015), que determina e produz todo um saber sobre a vida. O que terá um grande impacto em todas as dimensões do sujeito, desde seu comportamento, sobre a sua higiene corporal, a repulsa das doenças denominadas venéreas, o modo como se alimentam, e principalmente no uso dos prazeres.

Dentro destas estratégias de saber-poder, a produção de conhecimento com status de ciência passa a legitimar determinadas formas de controle sobre os corpos (FOUCAULT, 2005). Alguns saberes são constituídos como lócus doutrinário em meio a tantos outros saberes que são desqualificados. Para Foucault (2005), quando se legitima determinados conhecimentos como

científicos, pode-se questionar: Quais tipos de saberes se desqualificam no momento em que se diz ser esse saber uma ciência? Qual vanguarda teórico-política se pretende entronizar, para destacá-la de todas as formas maciças, circulantes e descontínuas de saber?

Torna-se visível que tais saberes “científicos” são aportes para determinarem toda a forma de sujeito. Com isso, vê-se que a ideia de indivíduo, nada mais é que uma construção social, uma arquitetura do poder regente, que condiciona, controla e produz.

Com o passar dos séculos, o discurso foi aperfeiçoado para que se produzissem corpos cada vez mais cristalizados sob um saber-poder. A psiquiatria, por exemplo, que se constituiu no final do século XVIII, vinculada à medicina e ao campo jurídico, instituiu-se como um modo de produção de sujeitos saudáveis, e principalmente, de reajustamento de sujeitos “degenerados” (FOUCAULT, 2015).

A partir do exercício de estratégias disciplinares, o corpo é catalogado pelos discursos médico e jurídico. Os sujeitos que escapassem as formas disciplinares de comportamentos, tais como valores reconhecidos socialmente, eram nomeados como anormais (FOUCAULT, 2014c). A medicalização do sujeito “anormal”, a intervenção de processos de internamentos clínicos, a ressocialização dos mesmos, todo esse aparato tecnológico objetiva produzir corpos dóceis (FOUCAULT, 2014c), ou seja, sujeitos úteis e suscetíveis a determinadas políticas de controle.

Os saberes regentes, com mais frequência a partir do século XVIII, instituiu um processo de medicalização dos sujeitos anormais (PELÚCIO, 2016). São corpos que não se adequam, ou não desejam se adequar a uma estética da vida reconhecida como vivível e normal. As instâncias sociais, tais como a medicina, a religião e o campo jurídico, que permitiam esses saberes agirem de maneira direta nos corpos, construiu sob esses artefatos científicos, o que se sabe sobre a restituição dos sujeitos anormais (PELÚCIO, 2016). Não é apenas uma técnica de ressocialização do sujeito ao contexto social, mas um processo de medicalização da vida, e docilização do corpo, frente a um ideário de uma essência degenerada.

Os hospitais, as igrejas, os hospícios e a escola (FOUCAULT, 2014c), são estruturas que mostram historicamente essa intervenção sobre o corpo. Essa medicalização da vida não ocorre apenas por meio de uma estrutura

farmacoterapêutica, mas antes de tudo pela busca da readequação do sujeito à identidade denominada como saudável, normal, essencial e natural (SILVA, 2000).

Vê-se que a intervenção do internamento do sujeito sob as práticas de controle, pode ser vista no “modo positivo”, pois possibilita fortalecer a estrutura de um saber, permitindo a criação de uma nova realidade subjetiva e social (FOUCAULT, 2014c). Essa realidade é pensada como um dado homogêneo, que se insere em todas as instâncias da vida, formada por todos aqueles que representam um determinado tipo de desvio dos padrões culturais.

Esses sujeitos são reconhecidos como doentes venéreos, devassos, dissipadores, homossexuais, blasfemadores, alquimistas, libertinos, enfim, todos aqueles que escapam à norma, mas que são capturados pela tecnologia do poder, que gerencia a vida e busca reajustá-los ao sistema social (FOUCAULT, 2015).

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 2014d, p. 135).

O poder disciplinar instaura uma relação de sujeição com o sujeito, tornando- o domesticado. O corpo dócil passa a ser suscetível a processos de assujeitamento encadeados pela produção de determinados conhecimentos, dentre eles o religioso, científico, jurídico, pedagógico e midiático, e que agem direto no dispositivo sexual. Segundo Veiga Neto (2007), a noção de sujeito para a perspectiva foucaultiana deve ser estabelecida a partir de duas perspectivas: 1) o sujeito torna-se assujeitado, ou seja, submetido, a determinados discursos que o constituem como indivíduo; 2) com o passar do tempo, imerso em prática discursiva, o mesmo passa a autocontrolar-se sem a necessidade de estratégias externas, a ponto de criar o ambiente de vigilância mútua.

O Ocidente sempre se viu seduzido pela investigação do corpo, sobre suas potencialidades, desempenho e função na vida (FOUCAULT, 2015). No decorrer da história, a medicina, a psiquiatria e o campo jurídico, como portadores do saber, traçaram um olhar minucioso sobre o corpo e o sexo. No campo pedagógico e no âmbito da educação formal, como será apresentado mais a frente, essa lógica também se aplica.

O corpo para Foucault (2014b) aparece não como um signo natural e biológico, pronto para ser conhecido e descrito, mas sim como um objeto que sofre ações culturais, políticas e técnicas. Os saberes que descreveram o corpo e suas potencialidades enquanto ser desejante são os saberes pautados historicamente com status de cientificidade. O que se diz sobre o corpo é fruto desse jogo de força política (FOUCAULT, 2005), de técnicas de controle que regem a vida e que o torna como um dado natural. Dessa forma, vê-se que não há naturalidade no corpo, pois até mesmo a noção de “essencialidade” do mesmo é um constructo social (BUTLER, 2015).

Esse ideário social frente ao corpo e sua significação pode ser denominado como gênero, ou seja, o modo de prever uma lógica causal e assimétrica entre sexo biológico, gênero e sexualidade (BUTLER, 2015). Todo artefato da masculinidade e da feminilidade, tidos como naturais, se apresentam historicamente como um constructo social. Essa performance de gênero (BUTLER, 2015), como modo de reiterar o sentido pré-estabelecido ao corpo ocorre dentro de um binarismo. Ela se atualiza constantemente por meio de uma estética da vida heteronormativa, padroniza os comportamentos, a maneira de se vestir dos sujeitos, os locais em que devem transitar e até mesmo os orifícios em seus corpos em que o desejo e prática sexual é permitida (PRECIADO, 2015; PELÚCIO, 2017).

Esse universo da “naturalidade” masculina e feminina é gerenciado por saberes que, como dispositivo, aciona a sexualidade para determinados objetivos específicos. Nesse caso, a heterossexualidade, tendo seu fim na reprodução humana. Dessa maneira, o corpo se vê diante das artimanhas que administram a vida, e que em cada período enxergou sobre esse mesmo corpo o modo mais útil de capturá-lo e docilizá-lo.

É no ambiente de organização social da vida industrial que o corpo é constituído como um objeto gerenciado por saberes médicos, psiquiátricos e até mesmo filosóficos, pautado na categoria de saúde (FOUCAULT, 2014c). O sujeito é visto como um objeto inserido dentro de uma rede de relações e de um jogo de força de saberes, que produz e possui específicas intenções e, assim, organiza a vida (FOUCAULT, 2005).

O poder deve ser visto como algo que funciona em rede, que atravessa todo o corpo social por micro-poderes e que se desloca da centralidade do Estado como portador do mesmo. Com a constituição do Estado moderno, no

desenvolvimento das novas relações da produção capitalista, institui o que se pode chamar de sociedade disciplinar, ou seja, de um método de produção de identidades e comportamentos específicos (FOUCAULT, 2015). Aqui deve ficar claro que não existe e nunca existirá um sujeito *a priori*, que possa anteceder a cultura e seus dispositivos.

A vida social passa a ser transpassada por saberes que esquadrinha o corpo e determina o uso dos prazeres, levando o indivíduo a viver conforme uma conduta padrão. O uso dos prazeres, com o período industrial, se vê imerso a esse contexto de instrumentalização do corpo. E todo o aparato de saberes médicos, psiquiátricos e jurídicos acerca do sexo, constituiu de forma científica o que se pode conhecer sobre a sexualidade (FOUCAULT, 2014b).

Como o poder também é exercido sobre o corpo individual, a sexualidade, ou a verdade sobre o sexo, torna-se uma importante tática de controle. A sexualidade é a grande matriz para a produção destes corpos que são reconhecidos dóceis (FOUCAULT, 2014b), e aparece como dispositivo de produção de corpos heteronormativos, ou seja, sujeitos subjetivados sob a ótica heterossexual.

O sexo como órgão e prática, não é nem um lugar biológico preciso nem uma pulsão natural. O sexo é uma tecnologia de dominação heterossexual que reduz as zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros (feminino/masculino), fazendo coincidir certos afectos com determinados órgãos, certas sensações com determinadas reações anatômicas. A natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza=heterossexualidade. O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo: recorta órgãos e gera zonas de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil, olfativa...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual. (PRECIADO, 2015, p. 25).

A *scientia sexualis* produziu um padrão de comportamento sexual, nomeando e delimitando o uso dos prazeres sob a ótica heterossexual. Isso possibilitou classificar a sexualidade em todos os seus orifícios, desde a prática do sexo sob o viés da reprodução, até o comportamento habitual dos sujeitos sexuados na vida social e individual (SAFATLE, 2014). A configuração da sexualidade sob o viés heterossexual produz uma estética sobre a vida, que perpassa toda a estrutura social, assim como também a individualidade do sujeito,

que se vê vigilante de si mesmo numa relação de autocontrole frente a todo comportamento que possa fugir da norma (LOURO, 2013).

A sexualidade jamais deve ser entendida como a expressão natural do sujeito, que o poder busca a todo custo detê-la e configurá-la (FOUCAULT, 2014b). Com o advento do capitalismo no período moderno, não houve uma repressão do sexo, pelo contrário, o que existiu foi uma incitação dirigida por saberes e discursos específicos (FOUCAULT, 2014b).

A hipótese apresentada por Foucault é que desde o século XVIII, e intensificado no século XIX, o sexo foi incitado a se manifestar por uma vontade de saber, formando uma peça estratégica de controle dos sujeitos e das populações características das sociedades modernas (FOUCAULT, 2014b). Pode-se então afirmar que a sexualidade é um dispositivo, ou seja, um constructo social (FOUCALUT, 2014b). Dispositivo por ser produzida por saberes dentro de um contexto de relações de poder, sob o imaginário de ser um dado natural (PRECIADO, 2015). Dessa maneira, a visão metafísica que Ocidente alimenta sobre o corpo e sobre o uso dos prazeres, produz uma ficção da sexualidade como um dom divino, como uma pulsão/energia sagrada, e é desenvolvida sobre esse ideário toda uma *scientia sexualis*.

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (FOUCAULT, 2014b, p. 112).

O projeto colonizador do campo sexual é algo puramente da classe burguesa, que submerso no pensamento vitoriano viu a necessidade de adentrarem ao discurso de uma sexualidade como um dom divino, como um espectro metafísico, pronto para ser descoberto, administrado e vivenciado (STEARNS, 2010). Essa ideia de uma sexualidade unificada e casta nasce na classe burguesa como uma autoafirmação, para que assim pudessem se diferenciar da imoralidade da aristocracia e da promiscuidade das classes inferiores (WEEKS, 2013).

Com o crescimento da mão de obra operária e o aumento das indústrias no século XVIII, as práticas sexuais são administradas sob a perspectiva unicamente reprodutiva e dentro do projeto de controle de natalidade para que houvesse a ordem social e urbana e pela busca da higienização (STEARNS, 2010). Não há dúvida alguma que essa fase pode ser reconhecida como um período em que foi construído sobre o sexo todo um arcabouço de saberes.

Denominar essa época como um período em que se disse muito sobre o sexo é perceber o dispositivo da sexualidade ser (re)construído dentro de um discurso quase monástico, sob normas e rituais, que transcendem a história e remete Foucault (2014b) a reconhecer o pensamento vitoriano ainda presente no modo em como os sujeitos vivenciam seu desejo nos tempos modernos.

Cabe ressaltar que unido a toda essa estrutura de pensamento que imperava no final do século XIX, os reflexos da primeira revolução sexual e os hábitos de uma sexualidade livre, que muitos operários ainda mantinham, demonstravam que tal período, mesmo rígido e regulador, possuía suas resistências e suas fugas. Nisso, “[...] o vitorianismo fundamentou-se em um novo e nítido tipo de divisão de classes baseada em padrões sexuais. Os pobres, incluindo os imigrantes e as minorias raciais, agora eram malvistas por conta de sua frouxidão moral.” (STEARNS, 2010, p. 163).

A sexualidade toma o centro dos discursos nesse período, sejam eles médicos, pastoral ou jurídico. O que se vê é o fato de que “[...] constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia.” (FOUCAULT, 2014b, p. 26). O objetivo do poder sobre a sexualidade foi gerar uma produção específica de conhecimento sobre o sujeito, cujo efeito era a construção do ideal de reprodução da espécie e de complementaridade entre os gêneros dentro do binarismo imposto (macho-fêmea).

Dessa maneira, ser sexuado significa se sujeitar a regulamentação social, restringindo o próprio desejo do sujeito e reduzindo a sexualidade a genitalização procriadora. “O dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2014b, p. 116). Dessa maneira, “[...] o sexo é o pivô ao redor do qual toda a tecnologia da vida se desenvolve: o sexo é um meio de

acesso tanto à vida do corpo quanto à vida da espécie.” (WEEKS, 2013, p. 51).

Essa lógica de assujeitamento e gerenciamento sobre a sexualidade é construída particularmente a partir da ideia da identificação da diferença anatômica dos sujeitos proposta pela noção de sexo (BRITZMAN, 1996). Ela produz um efeito de verdade sobre a vida e que, a partir dessa “verdade” sobre o corpo e a sexualidade, conduzirão suas vivências norteadas pela mesma lógica que se tornou a norma e a fronteira (LOURO, 2013). O efeito de verdade regula a vida do sujeito em sua totalidade, gerenciando-o para a experiência de uma relação heteronormativa.

Foucault foi capaz de perceber a sexualidade como um constructo social e não como um dado natural a ser revelado. Esse dispositivo é visto por Preciado (2015) como uma tecnologia, pois o corpo é um espaço de construção, formado sob a ótica heteronormativa. “A história da humanidade se beneficiaria se fosse rebatizada como ‘história das tecnologias’, sendo o sexo e o gênero dispositivos inscritos em um sistema tecnológico complexo.” (PRECIADO, 2015, p. 23).

O termo tecnologia para Preciado (2015) também remete a noção de uma construção social e não a um essencialismo, ao fato da sexualidade ser moldável, flexível e estruturada sob intenções específicas e por determinadas forças. Assim é a heterossexualidade “uma tecnologia social e não uma origem natural fundadora” (PRECIADO, 2015, p. 30). A estrutura binária que envolve o sexo aparece como uma ficção social e a diferença sexual se apresenta como um projeto arquitetônico dentro das artimanhas dos saberes-poder. Desse modo, a identidade homossexual, ou qualquer outra que escape dessa relação binária e normativa, passa a ser “[...] um acidente sistemático produzido pela maquinaria heterossexual, e estigmatizada como antinatural, anormal e abjeta em benefício da estabilidade das práticas de produção do natural.” (PRECIADO, 2015, p. 30).

Não devemos enganar-nos: sob a grande série das oposições binárias (corpo-alma, carne-espírito, instinto-razão, pulsões-consciência) que pareciam referir o sexo a uma pura mecânica sem razão, o Ocidente conseguiu, não somente e nem tanto, anexar o sexo a um campo da racionalidade, o que sem dúvida nada teria de extraordinário, tanto nos habituamos, desde os gregos, a esse tipo de “conquista”; mas sobretudo colocar-nos, inteiros – nós, nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade, nossa história -, sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo (FOUCAULT, 2014b, p. 86).

2.2 A categoria homossexual

Até meados do século XIX, o termo homossexual não existia enquanto uma categoria. O que se pode afirmar é que a homossexualidade sempre existiu, inserida nas culturas, de diferentes modos de aceitação e rejeição, assim também sob classificações (WEEKS, 2013). A experiência sodomita poderia ser tratada apenas sob formas jurídicas e canônicas, pois envolvia a questão de um delito e não a questão de uma identidade (FOUCAULT, 2014b). Os discursos médicos, psiquiátricos, jurídicos e religiosos possibilitaram a categorização de uma identidade homossexual. Na verdade auxiliariam na produção de uma “diferença” relacionada a uma “identidade”, identidade essa fixa, de uma “heterossexualidade compulsória” (RICH, 2010).

Essa identidade rígida, pautada na heterossexualidade não é capaz de reconhecer nenhum desejo não-heterossexual, assim como também busca tornar invisível qualquer sujeito que se aproxime dessa instância da diferença. Numa sociedade heteronormativa, que trabalha a produção das identidades sob o viés de uma masculinidade regente, qualquer expressão que se aproxime do feminino é rechaçado e violentado, para que por meio de sanções seja readequado a norma (RICH, 2010).

Na prática da sodomia, reconhecida como um pecado e uma ofensa à natureza divina da sexualidade, que é o projeto para a procriação e instauração da família, o sujeito vive a quebra de uma norma. Pela confissão, o mesmo atinge o perdão de suas faltas e assim voltava à busca de uma vida casta e digna de respeito social.

É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada

– o famoso artigo de Westphal em 1870, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir de data natalícia – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 2014b, p. 48).

Com esse novo pensamento sobre a homossexualidade no século

XIX, o que se vê é a construção de uma natureza distinta, observada como uma categoria científica e sociológica, sendo assim classificada não apenas como uma perversidade, mas também como uma patologia (WEEKS, 2013). O olhar observador daquele que escuta o que diz sobre seu desejo e o uso dos prazeres pela confissão, passa a ser transferida do ambiente religioso para o clínico, por meio da medicina e da psiquiatria (GOMES FILHO, 2016). Assim, como o sacerdote é aquele que absolve os pecados do sodomita por meio da confissão, agora é o psiquiatra e o médico que escuta os desejos do paciente homossexual por meio da clínica.

O homossexual, nesse campo discursivo, passa a ser apresentado como um sujeito com passado obscuro, sob uma patologia a ser decifrada (WEEKS, 2013).

Deixa de ser apenas um reincidente que comete o pecado, para ser tornar também uma espécie para a ciência. Ele aparece como uma afirmação para o cumprimento da norma heterossexista. “É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular.” (FOUCAULT, 2014b, p. 48).

O que se vê é que a história da categoria homossexual, na verdade é a história da construção de identidades. Classificada como identidade abjeta que reforça a heterossexualidade como matriz, a homossexualidade demonstra as suas transformações na história, como até mesmo a sua complexidade enquanto espécie (SILVA, 2000; WEEKS, 2013). A configuração da heterossexualidade como projeto de vida necessita da categoria homossexual como um dado abjeto, classificando-o como um espectro patológico pelos saberes regentes.

Na produção da identidade, a heterossexualidade e a homossexualidade pode aparecer como identidades fixas e rígidas, sob a ótica de uma masculinidade dominante que padroniza os comportamentos (SILVA, 2000). Não se pode negar que nessa perspectiva da diversidade, a identidade e diferença aparecem como natural e essencial, que cristaliza o sujeito em todas as suas performances (SILVA, 2000).

Além de serem interdependentes, a identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que

ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p. 76).

Nessa configuração linguística, a identidade e a diferença necessitam uma da outra como modo de produção. Só existe a identidade por meio daquilo que a difere, assim como também só existe a diferença quando há uma identidade (SILVA, 2000). Essa relação sempre será hierárquica, pois se estabelece de modo assimétrico e definirá o valor das vivências sociais e até mesmo da existência do sujeito que se vê fora dos traços linguísticos exigidos e produzidos pela identidade (LOURO, 2001).

Esse processo de normalização do sujeito é sutil e se manifesta em todas as instâncias sociais, de modo que de tão cristalizado, torna-se algo natural e disciplinar para toda uma sociedade. Ele é arbitrário, punitivo, produtivo, e objetiva toda uma higienização da diferença e de seu silenciamento. Assim, a homossexualidade aparece como a diferença que necessita ser esquadrinhada, medicalizada, analisada pelos discursos científicos, e por fim, higienizada.

A performance homossexual é higienizada no contexto social, de modo que o sujeito gay se enquadre aos traços de uma masculinidade hegemônica. Assim, também o gay efeminado será aquele que sofrerá sanções do coletivo como correção e reajustamento, e para que a sua existência seja possível, o mesmo deve aproximar-se, o máximo que puder, da identidade heterossexual definida pelas práticas discursivas (GOMES FILHO, 2016).

O homossexual é apresentado então como abjeto, e “[...] esse termo, abjeção, se refere ao espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política.” (MISKOLCI, 2012, p. 24). A abjeção ao sujeito gay se vê intensificada na segunda década de 1980, com o surgimento da epidemia da AIDS, o que gerou um grande “pânico sexual”, associando a enfermidade a um castigo divino.

No mundo todo, essa reação teve consequências políticas jamais superadas e também na forma como as pessoas aprenderam sobre si próprias, sobre a sexualidade, e na maneira como vivenciam seus afetos e suas vidas sexuais até hoje. (MISKOLCI, 2012, p. 23).

A relação entre homossexualidade e a AIDS auxiliou na construção de

uma repulsa social frente ao desejo gay, ao uso dos prazeres e ao comportamento do homossexual. “A epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A AIDS foi construída culturalmente e houve uma decisão de delimitá-la como DST.” (MISKOLCI, 2012, p. 23). Todas essas articulações incentivaram a vivência do desejo gay de modo “comportado”, por meio, principalmente, da perseguição e da violência que os mesmos viviam e vivem até os dias atuais. Violência expressa de diferentes maneiras, que definem esses sujeitos como efeminados, veados, bichas e passivas, termos corriqueiramente empregados para se referir às expressões de sexualidade que causariam ainda mais repulsa social (MISKOLCI, 2012).

A associação da homossexualidade a feminilidade/passividade, produz um contexto de violência ao gay. Essa configuração social do sujeito “passivo/efeminado” traz conseqüências de ações “corretivas” e gera a violência pelo fato do mesmo ter negado a uma herança patriarcal que sustenta a heterossexualidade (GOMES FILHO, 2016; RICH, 2010). A masculinidade subordinada (CONNEL, 1995) é marcada pela dominação de um grupo de homens sobre outros, numa relação hierárquica que se mostra na heterossexualidade frente à homossexualidade. O desejo gay foi catalogado historicamente como passividade e como uma relação de submissão na prática sexual, associando-o as mulheres, que também se viram vítimas desse dualismo durante toda a produção da sexualidade (CONNEL, 1995).

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a retificar a dominação masculina. [...] O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizante. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho na realidade da ordem social. (BOURDIEU, 2002, p. 19).

Por meio desse dualismo, a homofobia mantém sua força e suas técnicas para a higienização da sexualidade, objetivando manter os sujeitos na prática sexual que vise à procriação. E é nessa lógica assimétrica que a mesma se sustenta e auxilia na manutenção da heterossexualidade como matriz social (BORRILLO, 2015). Esse processo de normalização da homossexualidade por meio da homofobia pode ser exemplificado pelo levantamento feito pelo Grupo Gay da

Bahia (GGB), que apresentou um relatório em 2013 que aponta que a cada 28 horas, um homossexual é assassinado no país². Esses dados revelam uma pequena parte apenas de toda essa maquinaria que normaliza a sexualidade sob o norte heterossexista, pois, não sendo a homofobia considerada um crime no Brasil, fica extremamente difícil conseguir medir a dimensão que mesma produz no extermínio dos corpos “abjetos”.

Desse modo, vê-se que nada se perde na maquinaria da sociedade disciplinar, que em sua “mecânica” sobre a tecnologia sexual (PRECIADO, 2015), reincide suas técnicas de poder e disciplina, produzindo a heterossexualidade sob efeito de verdade neutra e natural. Para que esse efeito de verdade perpetue e fabrique a noção de sujeito desejado pela sociedade, é preciso configurar algumas tecnologias para o gerenciamento social. Instituições como a família, a igreja, a escola e o Estado, contribuem para estruturar a dominação de uma masculinidade hegemônica. Compreender o papel da família, da igreja e da escola na manutenção desta masculinidade hegemônica, é perceber o valor e a força que tais instituições possuem na formação dos sujeitos (GOMES FILHO, 2016).

A partir dessas interlocuções, o próximo tópico abordará a funcionalidade da escola, como instituição que reproduz o gerenciamento das sexualidades, na medida em que possibilita a propagação da homofobia, como estrutura coercitiva de uma sociedade heterossexista e violenta. Ao mesmo tempo investigará como sujeitos, reconhecidos pelo ambiente de educação formal por seus desejos desviantes, subvertem a norma, ressignificando sua existência mesmo em um ambiente de contexto dogmático e segregário.

2.3 A escola e a docilização do sujeito

O processo disciplinar necessita de um suporte institucional que exerça essa função tecnológica. Dentro desse processo, Foucault aponta algumas instituições como, por exemplo, a escola, que perpassarão os sujeitos em sua estrutura como um todo e nas suas individualidades mais ocultas (FOUCAULT, 2014d).

² MIDIANEWS. Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil: relatório 2013/2014. Disponível em: <<http://www.midianews.com.br/storage/webdisco/2014/02/14/outros/747486191270d149b81fdfe548b921d1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

A instrumentalização do corpo passa pelo uso de instituições, que possibilitarão o desempenho do mesmo, como um dado produtivo para a vida social (FOUCAULT, 2014d). A partir do século XIX, o corpo se viu no centro das investigações científicas e dos discursos que pudessem estruturá-lo e configurá-lo tal como se conhece hoje o homem moderno. É nesse período que nasce a experiência da clínica, como um olhar minucioso sobre o corpo, e o nascimento dos asilos, como uma experiência de finitude do sujeito (FOUCAULT, 2014c).

Com as modificações do saber sobre a doença e a morte, a vida se viu organizada pela tecnologia da observação clínica. Essa eclosão após a Revolução Francesa possibilitará a disposição de tratamentos em espaços relacionados ao processo terapêutico do corpo enfermo (FOUCAULT, 2015). A busca pela sanidade do corpo perpassará por todas as instituições que regem a vida, sendo essas, a escola, a família, o jurídico, a medicina e o Estado. Cada qual decifrando o sujeito enfermo que lhe cabe, e assim administrando táticas de normalização e higienização para um coletivo saudável (FOUCAULT, 2015).

A escola, reconhecida como uma das instituições necessárias para a manutenção da sociedade se apresenta como pilar na formação do sujeito, pois, estruturada em saberes hegemônicos, pode também exercer o papel de reprodutora de normatização (FOUCAULT, 2014a). Afinal de contas, é nesta instituição que o sujeito passará a maior parte de sua formação para a vida adulta (CÉSAR, 2009).

Os primeiros colégios internos dos jesuítas eram exemplos do exercício da construção desse corpo disciplinado. Toda prática de uma ação pedagógica normalizante, a estrutura dos quartos dos estudantes como pequenas clausuras, as salas de aula como pequenos quartéis para a transmissão de verdade sobre o corpo, compunham um engenhoso sistema que tinha como objetivo a produção destes corpos disciplinados (FOUCAULT, 2014a).

Desse modo, “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (FOUCAULT, 2014a,

p. 167). No primeiro instrumento, a tática da relação de um saber-poder que produz o assujeitamento, e que exerce sua segunda função disciplinar,

que é a arte de instrumentalizá-lo sob sanções normalizadoras. Essa vigilância hierárquica se dá não apenas por meio das instituições como, por exemplo, a escola, ou seus membros, como o professor ou coordenador pedagógico. A vigilância ocorre também por meio do sujeito que vigia a si mesmo, pois submerso a esses saberes regentes, se vê disciplinado na estrutura a que foi submetido.

A vigilância hierárquica na escola é exercida sobre os corpos de diferentes modos: pela norma que se apresenta em um currículo, um dogma, uma lei, um líder, ou por meio dos signos e símbolos que disponibiliza o transitar e as vivências dos sujeitos (FOUCAULT, 2014a). Essas técnicas minuciosas de controle dos corpos por meio dos signos e símbolos, pode ser exemplificada na arquitetura que une, separa, organiza e administra os corpos.

Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação [...] o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas. Princípio do “encastramento”. O acampamento foi para a ciência pouco confessável das vigilâncias o que a câmara escura foi para a grande ciência da ótica. Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (FOUCAULT, 2014d, p. 169).

Por conseguinte, percebe-se que a escola, como uma instituição que se pretende doutrinária, pode se configurar como reprodutora do pensamento disciplinar sobre a sexualidade dos indivíduos, não apenas a partir de seus métodos pedagógicos de ensino, como também no que se refere à sua arquitetura (LOURO, 2001). O efeito de verdade encontra sua eficácia não somente na produção oral e escrita de um saber-poder sobre o corpo, mas também em toda a configuração arquitetônica que o limita, codifica e configura o trânsito dos sujeitos.

A partir de então, vê-se que não se pode negar o poder do processo de escolarização frente à doutrinação do prazer e do desejo. Os corpos que passam por esse processo escolar são corpos que possuem desejos e afetos, e vivenciam suas práticas sexuais dentro de todo o saber-poder transmitido pelo arcabouço denominado científico (CÉSAR, 2009). A disciplinarização das sexualidades acontece em todo momento no ambiente escolar, por meio da arquitetura da escola,

do currículo, das práticas pedagógicas, do corpo docente, do silenciamento em abordar a temática e até mesmo nos métodos de coerções.

As sanções normalizadoras, como segundo instrumento exercido sobre o corpo, aparecem como métodos de correção para a produção do sujeito. E a penalidade buscará sempre traçar limites frente à diferença que procura exacerbar todas as suas potencialidades de subversão, demonstrando a fronteira binária do normal-anormal (FOUCAULT, 2014a).

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2014a, p. 181).

Dentre as tecnologias de regulação dos corpos e sexualidades no processo de escolarização, várias disciplinas se articulam para que esse gerenciamento seja mais eficaz. Como exemplo, a pesquisa de Prado (2014), ao analisar os processos e as relações nas aulas de educação física, atesta que tal disciplina se constitui dentro de uma perspectiva heteronormativa em que se perpetua a divisão binária do gênero. Desse mesmo modo, de acordo com Silva (1999), a própria dimensão curricular da escola é estabelecida a partir de uma perspectiva de controle. Em suas análises, o currículo é considerado como uma estratégia de poder que vai construir determinado tipo de identidade e, quando se trabalha com a reflexão sobre as sexualidades, a identidade preconizada é pautada no ideal da heterossexualidade.

Segundo a pesquisa de Silva (2016), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), produziu um vasto conteúdo nos últimos 10 anos, refletindo sobre a urgência da atualização de professores e profissionais da educação. Essa formação continuada objetiva desconstruir e desestabilizar a tradição binária que compreende as sexualidades sob o viés biológico/essencialista/heterossexista. Tais iniciativas, por hipóteses, têm como objetivo auxiliar na formação de um ambiente escolar onde existisse a possibilidade das diversidades transitarem.

Dessa maneira, vê-se que quando se questiona o conhecimento escolar sobre o corpo que o percebe apenas em uma perspectiva biológica, instaura-se a possibilidade de buscar outros referentes para a compreensão dos sujeitos. Tal fato pode incorrer em uma ameaça a ditadura heteronormativa, que reside na cultura e no processo pedagógico (BRITZMAN, 1996; LOURO, 2013), pois, permite reconhecer a sexualidade como uma dimensão humana constituinte da vida e que não é baseada, unicamente, em um princípio de complementaridade entre homem e mulher.

Cabe então problematizar que muito dos saberes sobre a sexualidade que ganham status de currículo, são pautados em uma heterossexualidade compulsória que sempre definirá a relação heterossexual como originária de uma “potência natural” do sujeito, e que todo desejo desviante dessa natureza primeira torna-se apenas uma relação abjeta para corpos estranhos (BUTLER, 2015; LOURO, 2001). A reiteração cultural da heterossexualidade como forma legítima de relação, por muitas vezes, não permite conceber como possíveis outras possibilidades de vivência da sexualidade, não apenas no ambiente escolar, como também dentre outros espaços sociais.

A visão binária como princípio regente do discurso sobre a sexualidade e sobre o corpo, em muito, é resultado da construção das teorias científicas tradicionais que se encontram presentes na educação. A educação se vê refém desses saberes que estruturam a norma e a conduta, tantos dos alunos, como do corpo docente (FERRARI, 2014). Esses saberes instaurados no ambiente escolar produzem o que se conhece sobre o corpo, o que se vive enquanto sexo, e o que se esconde enquanto abjeção. Como foi dito anteriormente, essas verdades construídas sobre a sexualidade humana podem ser datadas e situadas na história (FOUCAULT, 2014b). O que se pode afirmar é que o processo de escolarização está submerso a toda uma visão metafísica sobre os corpos (LOURO, 2015).

Flexível, elástico, domável e ajustável, a sexualidade torna-se um texto construído no ambiente escolar por códigos e normas que tendem a naturalizá-la sob um sistema orgânico dentro da história da reprodução sexual. A patologização do prazer, a construção e a codificação dos gêneros, a categorização das identidades e orientações sexuais, nada mais são que métodos de gerenciamentos sobre a sexualidade.

A produção de um saber que tende a constituir uma verdade sobre o sexo a partir da perspectiva biológica instaura um paradoxo. Ao mesmo tempo em que tende a organizar a vivência dos prazeres e desejos a partir da ótica heterossexual, também produzirá sujeitos que transitam fora dos limites binários impostos sobre os corpos. Essas marcações sociais, que criam fronteiras, “[...] estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder.” (SILVA, 1999, p. 88).

Todavia, os sujeitos que compõem o polo subjugado do processo de diferenciação já não são mais tão dóceis. Muito do pensamento teórico-filosófico contemporâneo aponta para as potencialidades de subversão de corpos que não se adequam (e não querem se adequar) aos regimes normativos de gênero e sexualidade.

Os corpos abjetos estão inseridos nas instituições que produzem os discursos normativos, inclusive nas instituições escolares. Os mesmos nem sempre serão aceitos pelos discursos que materializam o processo de escolarização. Todavia, mesmo em um contexto normalizador, esses sujeitos, cada vez mais, reivindicam espaços para sua autorrepresentação.

É nesse contexto de subversão da ótica normalizadora sobre os corpos a partir da regulação heteronormativa, que Preciado (2015) propõe a noção de contrassexualidade. O contrato contrassexual seria a porta de entrada para a libertação da naturalização do corpo. Como diz Preciado (2015, p. 27), “[...] a contrassexualidade tem como tarefa identificar os espaços errôneos, as falhas da estrutura do sexo (corpos intersexuais, hermafroditas, [...], bichas, sapas, [...]), e reforçar o poder dos desvios e derivações com relação ao sistema heterocentrado.”. Para a autora, a sexualidade transcende a noção biológica da definição de órgãos tidos como genitais e sexuais, bem como a definição da heterossexualidade como norma, produtos de reprodução e definição da categorização do sujeito para a vivência no contexto social (PRECIADO, 2015).

Assim, cada sujeito é reconhecido apenas como um “corpo falante” (PRECIADO, 2015), capaz de produzir o discurso sobre sua autorrepresentação, seu corpo e desejo. Dessa maneira, o sujeito que fala sobre si se torna autorizado a romper com toda naturalização imposta sobre ele. Assim, apresenta a autora:

O sistema sexo/gênero é um sistema de escrita. O corpo é um texto

socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados. A (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou reinstruir através de operações constantes de repetições e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais. (PRECIADO, 2015, p. 26).

Esses corpos falantes podem também ser considerados “pós-corpos ou *wittigs*” (PRECIADO, 2015, p. 43), ou seja, pós-humanos. O significado de pós-humano remete à noção de superação do controle-produtivo da heteronormatividade. Sair de um contexto que engessa o sexo apenas como meio reprodutivo, é compreender-se como pós-humano, tornando-se protagonista de sua vida. Vê-se que, em Preciado (2015), o corpo não aparece mais como um instrumento passivo a toda tecnologia de poder, mas como um “corpo político”, capaz de questionar, subverter e reinscrever-se como possível no contexto sociocultural.

E é isso que interessa nesse momento como objeto de estudo: esses corpos políticos, que mesmo sendo nomeados como abjetos, reivindicam seu direito de transitarem e existir. A juventude que transita nos espaços escolares e vivencia em seus corpos a violência homofóbica quotidianamente, tende a ser lançada à margem do sistema educacional em que se encontra (CÉSAR, 2009; LOURO, 2013; PRADO, 2014). A estrutura educacional tradicional não responde a estes anseios e urgências desses sujeitos, pois os corpos abjetos são marcados, estigmatizados e rechaçados durante o processo de escolarização.

A negação do reconhecimento desses sujeitos é fator primordial na produção da diferença e instaura a noção de “anormalidade”. É o que se pode chamar de exame, sendo o terceiro e último instrumento para a manutenção do poder disciplinar. O processo de classificação no ambiente escolar, que avalia, seleciona, examina, qualifica os sujeitos, exclui de modo visível a identidade preconizada, ou seja, a homossexualidade.

O exame combina técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No

coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 2014d, p. 181).

Mas, mesmo imersos em estratégias constantes de silenciamento, esses “anormais”, os “corpos estranhos”, constroem resistências que reverberam seus gritos e denunciam o sistema violento que organiza a vida. Seus corpos e suas performances tornam-se instrumentos de resposta política a todo discurso normalizador da ação pedagógica exercida sobre eles. E são essas trajetórias que o capítulo seguinte irá apresentar. Sujeitos que trazem a marca do poder em seus corpos e que se encontram silenciados, mas que em muitos casos, não havendo um espaço democrático para a possibilidade de diálogo nas instituições escolares, transcendem o espaço escolar para poderem ser escutados e falarem.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo trata-se de uma pesquisa, que em termos de referencial teórico, se fundamenta na concepção histórico-filosófica de teóricos/as e pesquisadores/as considerados pós-estruturalistas (FOUCAULT, 2014b; PRECIADO, 2015; WEEKS, 2013). Frente à realidade do objeto de estudo, ou seja, de compreensão da sexualidade como um dispositivo histórico, a base teórica se assenta nos estudos de Foucault (2014b) acerca da disciplina do corpo e da construção desse dispositivo. Preciado (2015) apresenta a sexualidade como uma tecnologia do poder, capaz de produzir e organizar os corpos dos sujeitos. A concepção da homossexualidade fica mais expressa no uso dos textos de Weeks (2013), que consegue apresentar a trajetória da criação da categoria homossexual como sujeito abjeto e anormal frente a toda uma estrutura social binária. Desse modo, esses pensadores possibilitam uma base necessária para abordar temas como sexualidades, disciplina e diferenças.

Para uma efetiva aplicação metodológica, a pesquisa de campo fez uso da abordagem qualitativa, cujos recursos metodológicos adotados possibilitaram o surgimento de temas e questões sobre a construção cultural do corpo e da sexualidade, com ênfase para o contexto escolar. O estudo teve como objetivo investigar a percepção de jovens não-heterossexuais sobre sexualidades, bem como problematizar as suas vivências com o tema durante o contexto de educação formal.

Optou-se pela abordagem qualitativa, pois esta leva em conta a subjetividade do sujeito, tomando-o como uma produção histórica. Ela não é fechada e objetiva, mas sim descritivo-analítica com caráter exploratório (GAMBOA, 2003) e valoriza os discursos dos participantes.

Assim, a necessidade da abordagem qualitativa ficou expressa pelo fato do trabalho fazer uso das falas dos sujeitos, ou seja, das repostas dos participantes entrevistados acerca dos temas como escolaridade, homossexualidade, homofobia e resistência. Isso possibilita fugir de toda ideia essencialista sobre o corpo e a sexualidade, que busca em princípios biológicos uma resposta *a priori* do objeto estudado.

3.1 Sujeitos da Pesquisa

Como foi dito anteriormente, o estudo busca investigar a percepção de jovens não-heterossexuais sobre sexualidades, bem como problematizar as suas vivências com tema durante o contexto de educação formal. Para atingir esse fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três jovens que já passaram pelo processo de educação formal, incluindo no Ensino Superior. Cada um possui uma formação em uma área específica, e todos já estão inseridos no mercado de trabalho.

Os participantes todos foram jovens, com idade de 21 a 32 anos, e residem numa região de classe média baixa, em um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, que contém inúmeros desafios relacionados às questões de vulnerabilidades sociais. Todos os sujeitos da pesquisa se autorrepresentam como gays.

O propósito da escolha dos sujeitos da pesquisa se encontra no protagonismo de jovens, que ao expressarem uma sexualidade não normatizada, apesar de todo preconceito e vulnerabilidade social que tiveram no decorrer da vida, conseguiram chegar ao ensino superior, patamar considerado como prestígio social na sociedade brasileira. Define-se esse delineamento de pesquisa de Estudo de Casos Múltiplos (YIN, 2010). Esse estudo possibilita uma investigação mais aprofundada de fatos reais que estão ligados ao universo amostral do trabalho, que envolve a sexualidade e a homofobia. Essa técnica permite aproximações similares entre o conteúdo da fala dos sujeitos, evitando interpretações generalizadas, que corra o risco de não considerar as histórias pessoais de cada um (PESSOA, 2015).

Cabe ressaltar que o conhecimento desses participantes se deu pelos trabalhos que eles desenvolvem quanto políticas de prevenção às drogas, reflexões acerca da construção da subjetividade e da sexualidade, e outros trabalhos voltados para a juventude da comunidade local. Essas ações ocorreram no Centro Comunitário do bairro onde residem e foram dirigidas pelos participantes dessa pesquisa.

Todos os participantes foram previamente orientados e esclarecidos sobre a natureza do estudo, o conteúdo de suas entrevistas e concordaram com a divulgação de suas falas, desde que suas identidades fossem mantidas no anonimato.

Dessa forma, os Quadros 1 e 2 seguintes apresentam o perfil sócio demográfico dos participantes:

Quadro 1 - Características dos sujeitos da Pesquisa³

Participantes	Idade	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Etnia
Sujeito 1	24	Masculino Cisgênero	Gay	Negro
Sujeito 2	23	Masculino Cisgênero	Gay	Pardo
Sujeito 3	32	Masculino Cisgênero	Gay	Branco

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2017).

Quadro 2 - Características dos sujeitos da Pesquisa

Participantes	Nível de ensino	Curso	Renda
Sujeito 1	Graduado	Direito	R\$ 1.800,00
Sujeito 2	Graduado	Fotografia	R\$ 2.000,00
Sujeito 3	Mestrando	Filosofia/Educação	R\$ 2.400,00

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2017).

3.2 Instrumentos

Entrevista semiestruturada (APÊNDICE A): no primeiro momento, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que possibilitou para a pesquisa um caminho metodológico mais apropriado para se atingir o objetivo da mesma. Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturadas, ou seja, constituída por perguntas abertas que possibilitavam ao informante discorrer sobre o tema proposto. As questões dirigidas aos entrevistados foram previamente definidas pelo entrevistador, que dirigiu a coleta de dados nessa etapa como se fosse

³ No Quadro 1, foi utilizada a classificação de acordo com a ficha cadastral utilizada pela Coordenação de Políticas para LGBT dentro da comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo. Mais informações em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/participacao_social/conselhos_e_orgaos_colegiados/cmads/. Acesso em: 12 dez. 2017.

conversa informal (SELLTIZ et al., 1987). Cabe ressaltar que a entrevista semiestruturada permite o uso de recursos visuais, como fotografias, o que pode deixar o entrevistado mais próximo do tema abordado (YUNES et al., 2005). Desta forma, a pesquisa foi estruturada em base qualitativa com perguntas semiestruturadas, pois acredita-se que exista aqui um significado maior no método de investigação, que considera compreender por meio das perguntas as histórias da escolarização dos participantes. Acredita-se que histórias de jovens que fogem da heteronormatividade passam por trajetórias diferentes de outros os quais a orientação sexual são aceitos pela cultura e pela norma.

Entrevista Reflexiva: O método da entrevista reflexiva, de acordo com Yunes et al.(2005), possibilita que o entrevistado reflita junto ao entrevistador, de forma horizontal, sobre sua fala e a contribuição da mesma para a pesquisa. Esses encontros entre o pesquisador e o participante que ocorre de forma horizontal, produz uma reflexão mais aprofundada sobre o conteúdo gerado nas entrevistas anteriores. Permite rever alguns aspectos que no primeiro momento da entrevista tenha passado despercebido e que o entrevistador possa ter interpretado de maneira incorreta o que foi dito pelo entrevistado (YUNES et al., 2005). A entrevista reflexiva leva a uma maior profundidade dos dados coletados na primeira entrevista, e que agora podem ser abordados com mais detalhes e foco frente ao objetivo da pesquisa. O uso da entrevista reflexiva suscitou informações objetivas e subjetivas, produzindo também um diálogo mais aprofundado sobre os dados que foram coletados anteriormente, na etapa da entrevista semiestruturada.

Grupo focal: o presente trabalho utilizou também o grupo focal, mediado por recursos visuais que visaram proporcionar uma reflexão acerca dos temas centrais da pesquisa que envolve o universo subjetivo dos entrevistados. O grupo focal possibilitou a construção de uma discussão e permitiu um maior estímulo para os participantes poderem falar sobre sexualidade, homossexualidade, homofobia e escolarização, agora não de forma apenas individual, mas cruzando seu ponto de vista com os outros sujeitos da pesquisa (GUI, 2003). O grupo focal, no caso dessa pesquisa, fez o uso de imagens projetadas que visaram despertar as percepções dos participantes e suas experiências em relação à sexualidade e como essa temática foi tratada no contexto de educação formal. Para a que se chegasse a isso,

foi solicitado o trabalho de um desenhista⁴, para que produzisse três imagens que abordassem temas centrais do estudo, a saber: 1) homofobia; 2) heteronormatividade; 3) diversidade. O uso desse método teve como finalidade compreender aspectos positivos e negativos obtidos sobre o contexto escolar, motivando, por meio das imagens, uma autorrepresentação do processo que cada participante vivenciou. Esses instrumentos visuais podem retratar conceitos ideológicos e seus significados para a vida social (LIENBERG, 2009). O uso das imagens incita nos participantes muito antes do debate, desperta as emoções do autorreconhecimento de suas próprias trajetórias de vida. Esse método é capaz de nortear todo o debate do grupo, facilitando a quebra de qualquer barreira que exista entre o universo amostral do trabalho e a história de cada sujeito. Nesse caso, cada imagem apresentada, revelava uma faceta da história dos participantes, seja ela vivenciada de modo direto ou indireto em suas vidas. A homofobia, a heteronormatividade e diversidade, são esses três delineadores que ficou determinado como pilares para a construção de cada imagem usada. Desse modo, por meio da produção exclusiva das imagens para a pesquisa, a fala dos participantes e sua participação no encontro ficou mais assegurada e precisa.

3.3 Procedimentos

O primeiro momento foi realizar o contato com os participantes da pesquisa, convidando-os para o estudo. Conhecendo a história dos mesmos e os trabalhos que esses desenvolvem na comunidade local (Centro Comunitário) de seu bairro, ficou expressa a importância desses sujeitos para a pesquisa, considerando a situação de vulnerabilidade local, a autorrepresentação como gays, e a autonomia que alcançaram frente à vida pelo processo de escolarização formal. Esse primeiro contato foi pessoalmente, para apresentar o objetivo do estudo e seu processo metodológico. A aceitação dos três sujeitos para participarem da pesquisa foi imediata, demonstrando assim uma empatia para com a pesquisa.

Após o aceite dos participantes, as entrevistas semiestruturadas foram agendadas em dias e horários conforme a possibilidade dos mesmos. As

⁴ Aqui se encontra todo o apreço e agradecimento ao trabalho do desenhista e artista Daniel Curalov, que produziu as imagens usadas na pesquisa.

entrevistas semiestruturadas ocorreram nos meses de maio e junho de 2017. A condução das entrevistas ocorreu em espaços escolhidos pelos próprios participantes, incluindo, quando desejado, espaços públicos. Por hipótese, essa autonomia dada aos participantes possibilitaria mais liberdade e aproximaria as entrevistas de uma conversa informal.

A duração média de cada entrevista foi de 30 a 40 minutos, aproximadamente. Os relatos gerados focaram a percepção dos participantes sobre dois aspectos centrais: 1) suas vivências em relação às sexualidades; 2) suas percepções sobre suas vivências no período de educação formal. Todo o conteúdo da entrevista foi gravado em aparelho digital, sob a autorização prévia dos participantes e, posteriormente, o material foi submetido à transcrição na íntegra.

Após a leitura das entrevistas transcritas, verificou-se a necessidade da realização das entrevistas reflexivas. Nesse segundo momento, foi possível aprofundar em temas que são mais próximos ao objetivo da pesquisa e esclarecer algumas dúvidas que ficaram após a primeira entrevista. Ficou nítido o interesse de cada participante em dizer sobre si em cada entrevista, e isso ainda mais explícito esse interesse na entrevista reflexiva. Foi realizada apenas uma entrevista reflexiva com cada participante. As entrevistas reflexivas também duraram por volta de 30 minutos e aconteceram em dias e horas estabelecidas pelos participantes.

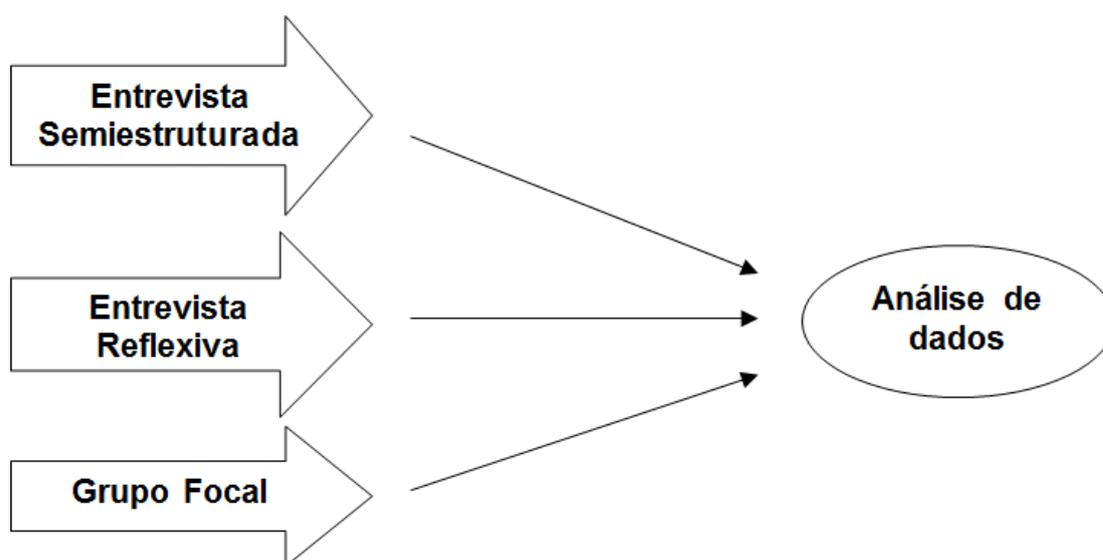
Na última etapa da coleta de dados, fez-se o uso também do grupo focal, como forma de interagir as histórias e opiniões de cada sujeito da pesquisa. Esse grupo aconteceu numa sala de reuniões na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)⁵ e foi norteado por imagens que foram projetadas na sala. Todas as imagens traziam uma referência à temática abordada na pesquisa, despertando o debate e a reflexão dos três sujeitos. O grupo focal contou com dois observadores que auxiliaram no desenvolvimento do encontro.

A função dos observadores, segundo Gui (2003), é permitir que o encontro ocorra de modo espontâneo e objetivo, para que nenhum erro técnico atrapalhe. A pesquisa contou com dois observadores, que auxiliaram na montagem dos instrumentos que foram usados para a transmissão das imagens, um

⁵ Universidade a que o pesquisador se encontra vinculado

computador e o projetor multimídia (data show). Durante todo o encontro, os dois observadores permaneceram sentados, um pouco distante do grupo, auxiliando na coleta de dados, caso observassem alguma manifestação emocional ou de conflito dos participantes frente às imagens apresentadas. O tempo de realização do grupo focal foi de 2 horas e foi encerrado quando o pesquisador percebeu a saturação dos assuntos abordados.

Figura 1 - Instrumentos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

3.4 Análise de dados

Os dados coletados nas entrevistas foram interpretados pelo método de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1979), visa analisar as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre os temas abordados. Levou-se em conta, nessa análise, a vivência dos sujeitos e suas representações acerca do tema investigado.

Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo usa de conteúdos verbais e não verbais. Operacionalmente, tal recurso analítico pode ser dividido em três momentos: a pré-análise, que visa recolher o material bruto obtido no primeiro contato com os participantes através das entrevistas; o segundo momento, a exploração do material, que busca organizar os dados adquiridos em unidades e possibilita codificá-los e estruturá-los; e por fim, o polimento dos resultados, permitindo dar base para interpretações finais de acordo com os objetivos estabelecidos e as possíveis descobertas (BARDIN, 1979).

3.5 Questões éticas

A pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), tendo em vista que foi elaborada a partir das diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, em sua Resolução nº 466/2012. As entrevistas foram realizadas em ambiente confortável, conforme a escolha dos participantes, assegurando assim as condições de sigilo e adequação ambiental.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), expressando concordância com os procedimentos metodológicos (APÊNDICE B). Os vocábulos utilizados nesses documentos, assim como as expressões empregadas nas conversas de apresentação da proposta, consideraram os recursos cognitivos dos participantes.

Antes do início de qualquer procedimento de coleta de dados, toda a documentação, incluindo projeto de pesquisa, TCLE, roteiro de entrevistas e demais documentos obrigatórios foram encaminhados para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) que avaliou as questões pertinentes aos preceitos éticos.

Os dados coletados foram armazenados em equipamento particular do pesquisador e de seu orientador e serão descartados após cinco anos. Por fim, cabe salientar que os nomes dos participantes não serão divulgados em hipótese alguma, bem como foram tomados os devidos cuidados para que os dados não identifiquem os participantes. Dessa maneira, os relatórios e futuras publicações aparecerão com nomes fictícios.

4 RESULTADOS

Após o percurso de coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, o presente trabalho possibilitou a elaboração de três categorias que mais se destacaram nesse processo de interlocução com os participantes. Dentro de cada categoria encontram-se temas referentes ao conteúdo abordado no mesmo eixo apresentado. Percebe-se que as categorias e as temáticas se entrelaçam por muitas vezes, mas ao mesmo tempo possuem suas características e particularidades.

As categorias encontradas foram: 1) **Homofobia Estrutural**; 2) **Injúrias e práticas quotidianas**; e 3) **Rede de apoio afetivo social**. As temáticas aparecem como modo de possibilitar abordar os dados que, com mais frequência, foram elencados pelos participantes na coleta de dados. Dessa maneira, para ilustrar essa divisão, segue abaixo o Quadro 3 que sumariza as categorias e respectivas temáticas.

Quadro 3 - Categorias Analíticas

Categorias Analíticas		
Categoria 1	Homofobia Estrutural	Temática 1: Gênero/Heteronormatividade e o peso da masculinidade
		Temática 2: Homofobia
Categoria 2	A injúria no ambiente escolar	Temática 1: Injúrias e a digressão de orientações sexuais na escola
		Temática 2: A dor do “não-existir”
		Temática 3: Mutismo no ambiente pedagógico
Categoria 3	Rede de apoio afetivo e social	Temática 1: A rede de Apoio afetivo-profissional
		Temática 2: A amizade e a potência da relação de pares
		Temática 3: Família e relação de Apoio
		Temática 4: A afirmação de desejos “desviantes” em espaços visíveis

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Categoria 1 - Homofobia estrutural: gerenciamento dos corpos e dos desejos “desviantes”

Essa categoria pode ser apresentada como viés norteador de toda a pesquisa. É possível enxergar nos relatos dos participantes que a homofobia se apresenta de modo estrutural, sendo capaz de produzir a injúria contra os sujeitos que não se adequam a heteronormatividade. Essa categoria se constitui na produção do gênero e da própria heteronormatividade.

Os relatos apresentados configuram o poder deste dispositivo chamado gênero, que incita os sujeitos a uma performance de comportamentos pré- estabelecidos e reconhecidos com naturais pela sociedade. A masculinidade, como matriz na produção da identidade para esses participantes, aparece como temática que se encontra dentro do dispositivo denominado homofobia. Qual comportamento se espera de um corpo e de seus desejos desviantes?

Os relatos de violência e agressão foram encontrados. A homofobia, como uma estrutura que perpassa o sujeito em todas as suas instâncias de vida, é capaz produzir a coerção quanto uma sanção violenta frente ao “corpo ilícito”. Os participantes mostram o poder da heteronormatividade sobre as suas vidas, com relatos de uma trajetória de violência e de luta. Existe a exigência de uma higienização comportamental para esses corpos, que desde a infância são cobrados socialmente a se adequarem a um padrão de masculinidade reconhecido como matriz e ideal. Desse modo, de acordo com as histórias dos participantes, a escola aparece também como local de violência e experiências negativas.

a) Gênero/Heteronormatividade e o peso da masculinidade

“Não seja mona”, “nem bicha”, “nem trava”, “muito menos dê pinta”. Essas afirmações compõem o universo daquilo que a masculinidade impõe, muito mais sobre os sujeitos gays, exigências de um comportamento relacionado à virilidade e agressividade. Esse comportamento está relacionado à força física e a postura “natural” exercida por homens socialmente. Dessa maneira, o gênero pode ser compreendido como esse arcabouço de “valores”, padrões, posturas, solidificados em discursos considerados científicos, que envolve o sujeito e toda a estética da vida.

Essa temática apresenta relatos dos participantes, que a todo o momento da pesquisa se mostraram vitimizados por esse dispositivo de poder denominado gênero. A noção de gênero está intimamente relacionada à heteronormatividade, que compõe o binarismo que esquadrinha os corpos, catalogando-os sob formas fictícias de existir do sujeito.

Citações

“[...] eles falavam que nós éramos iguais meninas, não éramos iguais a eles, pois não tínhamos a mesma masculinidade”. **Sujeito 1**

“Nunca gostei de nenhuma brincadeira que representasse o gênero masculino. Sempre gostei de vestir os vestidos da minha mãe. Desde criancinha, eu brincava de boneca, brincava de cozinhar”. **Sujeito 1**

“Aí comecei a cursar direito, mas não é aceitável você ser gay na faculdade de Direito, eles querem que você seja hétero, tem essa imposição, e se você é diferente é tratado de maneira diferente, você tem que correr atrás pra ser melhor, para não ser excluído”. **Sujeito 1**

“A gente já cresce com as pessoas dizendo pra gente, isso é de menina, isso é de menino”. **Sujeito 2**

“eu acho que eu cresci muito em uma moldura, você tem que ser um homenzinho, tem que ser forte, tem que usar roupa de menino, não pode usar roupas rosa, enfim toda aquela moldura que a sociedade coloca a gente. E hoje eu estou saindo dessa moldura”. **Sujeito 2**

“Entra na escola e as palavras referentes a homossexuais são sempre de forma ofensiva. E eu com esse pensamento tanto religioso, como o que eu ouvia do meu pai, eu cresci acreditando que era errado, foi quando eu criei esse preconceito dentro de mim, de não querer e não aceitar o que eu era”. **Sujeito 2**

“Foi aí que eu comecei a perceber que havia algo de estranho, porque lá eu observava que tinham muitos gays no time de vôlei, e eu não queria estar próximo deles, porque eu trazia um pouco essa ideia lá da escola, porque a forma de falar é afeminado, a maneira deles se portarem era mais afeminado e eu falava que eu não queria aquilo”. **Sujeito 3**

b) Homofobia

Até que ponto a homofobia pode gerenciar um corpo por seus desejos considerados desviantes? Essa temática se propõe apresentar a

homofobia como algo sistêmico, com toda uma tecnologia de ação sobre as vidas que são reconhecidas como anormais.

Os relatos dos participantes não expõem apenas a violência emocional e física que sofreram durante suas vidas, mas também como a homofobia se mostra como algo sistematicamente organizada na vida social. Chama atenção o fato dos participantes relatarem as inúmeras faces com que a homofobia se mostra em suas vidas. Os dados mostram a exclusão, seja ela no ambiente pedagógico ou familiar, como artimanha que busca tornar invisíveis esses sujeitos.

Unanimemente, os relatos revelaram o medo das sanções violentas que a homofobia dispõe para suas vítimas. O que permite um sofrimento e a não-aceitação da própria homossexualidade como expressão de seus desejos.

Dessa maneira, as sanções aparecem por meio de familiares próximos, ou até mesmo das instituições em que os participantes frequentaram.

Citações

*Em casa eu tinha que agir de uma determinada forma e na escola de outra, eu agia totalmente diferente na escola, eu agia mais livre porque estava fora de casa, mas era oprimido pelos alunos da escola". **Sujeito 1***

*"Minha mãe via quando passava um gay na televisão, ela já falava que aquilo era errado. Eu nem sabia se aquilo era o que eu era, mas eu já tinha medo". **Sujeito 1***

*"Eu cheguei ao banheiro, o menino chegou e falou "você é viadinho, seu pai nunca te ensinou que você tem que ser macho, tem que jogar futebol e você só joga vôlei com as meninas, como pode?" Aí ele pegou minha cabeça e enfiou no vaso sanitário". **Sujeito 1***

*"Eu entendia a homossexualidade como algo ruim, como algo errado. Nesse período era algo que eu não queria, eu pedia para Deus tirar aquilo de mim, porque eu não queria, eu não queria. Eu escondia de mim mesmo e tentava viver". **Sujeito 2***

*"E normalmente quem é mais afeminado e tal sofre muito mais essa questão de intimidação por esses xingamentos. Eu não queria isso. Não queria que ninguém soubesse, então quanto mais fechado eu fosse, melhor seria pra mim". **Sujeito 2***

*"O meu preconceito era muito maior de quem estava fora". **Sujeito 2***

*"Eu ia jogar futebol e quando eu jogava regaçava os moleques todinhos que era uma forma também deles falarem "olha, melhor você ficar no vôlei do que aqui pra nos machucar". **Sujeito 3***

Categoria 2 - A injúria no ambiente escolar

O elemento central dessa categoria encontra-se nos relatos dos participantes ao mostrarem a injúria como produtora da aversão frente aos seus corpos e seus desejos. A discriminação aparece como tática de controle do sistema heteronormativo, no qual a injúria, articulada por meio de diversas ações, estrutura a violência como matriz desse exercício de “correção”.

Chama a atenção o fato dos participantes relatarem que familiares e pessoas que ocupam lugares importantes em suas vidas já tiveram ações violentas e de desprezos em relação a eles. Essa injúria se perpetua por todos os cenários em que os mesmo frequentaram, até mesmo nos espaços pedagógicos formais. A sensação de vulnerabilidade e medo é apresentada nos dados, como fruto da conjuntura da própria injúria.

a) Injúrias e a digressão de orientações sexuais na escola

Um dos objetivos da injúria é tornar alguns sujeitos invisíveis por motivo de sua orientação sexual, a ponto de não serem vistas ou não poderem transitar socialmente. Essa ação pode ocorrer de inúmeras maneiras, como pode ser visto nos dados apresentados nessa temática. No caso dos participantes deste estudo, isso não ocorreu apenas por meio de um diálogo, mas também como uma sanção violenta, que por muitas faces, promove o processo de uma higienização heterossexista.

Aparece nos discursos dos participantes todo o processo em que a injúria se articula para promover o silenciamento de seus desejos. A escola se apresenta como um local de muitas ocorrências de violências a esses sujeitos. As atividades de educação física, os momentos recreativos e até mesmo a relação entre instituição e alunos. Em todos os relatos, a escola sempre se mostrou um local de embates, de injúrias e de medo.

Citações

“Eu cheguei ao banheiro, o menino chegou e falou “você é viadinho, seu pai nunca te ensinou que você tem que ser macho, tem que jogar futebol e você só joga vôlei com as meninas, como pode?” Aí ele pegou minha cabeça e enfiou no vaso sanitário”. **Sujeito 1**

“Na escola tem muito isso, de usar a palavra veado, gay, como ofensa, então sempre que aparecia alguma brincadeira relacionada a sexualidade, era nesse sentido de taxar o outro de gay, bicha, para ofender”. **Sujeito 2**

“Todo mundo aponta como algo errado, algo que não é legal, então eu achava que quando as pessoas soubessem fariam a mesma coisa, iam me apontar, me ofender, me excluir. Eu tinha medo de contar aos meus pais e eles me colocarem pra fora de casa”. **Sujeito 2**

“Mas eu gostava de jogar vôlei, gostava de estar participando disso. Por conta disso, algumas vezes eu ouvia, essa ideia de que você é viadinho, por conta disso”. **Sujeito 3**

b) A dor do “não-existir”

O sofrimento psíquico que os participantes enfrentam é algo nítido em seus discursos. Correlacionado à injúria, o sofrimento psíquico aparece diversas vezes nos dados como uma temática que necessariamente deve estar nessa categoria.

A digressão desses sujeitos produz a dor de “não poder existir”, de não poder transitar livremente. As artimanhas de sobrevivência para essa digressão é apresentada de forma diversa conforme a história de cada jovem. O medo da rejeição e de ser violentado também está presente nos dados. Não basta apenas não permitir esses sujeitos não transitarem livremente na sociedade, é preciso também que eles sintam-se sujos, errados e receosos em viverem seus desejos.

Desse modo, todos os jovens reportaram a experiência da solidão como companhia diante da injúria. Carregar o peso de uma “existência invisibilizada” na fase da adolescência acarreta a sensação do medo e da solidão.

Citações

*“Eu saía de casa e sabia que ia enfrentar uma grande pressão psicológica, porque eu sabia que era diferente e as pessoas iriam me julgar pelo o que eu era, mesmo sem saber o que eu era de verdade”. **Sujeito 1***

*“Em casa eu agia como meu pai dizia que homem tinha que agir, eu tentava disfarçar. Aí eu ia pra rua, mas sofria também por causa dos alunos”. **Sujeito 1***

*“Quando eu era novo, eu vivi tudo isso sozinho. Eu não compartilhei nem com a família e eu nem com ninguém. Eu vivi muito sozinho, e eu vivia com aquela coisa de que é errado, que é errado e por isso eu não tinha coragem de chegar na família e expor”. **Sujeito 2***

*“Mas eu nunca fui de ficar namorando na escola, ficar demonstrando desejo dentro do âmbito escolar, porque eu tinha medo. Tinha medo da rejeição, medo de apanhar”. **Sujeito 2***

*“E por eu não ter os meus comportamentos de quem estava no vôlei, talvez eu seria taxado como igual a eles, então isso me incomodava”. **Sujeito 3***

c) Mutismo no ambiente pedagógico

Aqui encontra-se um dos motores que alimenta a homofobia: o mutismo exercido no ambiente pedagógico formal. O mutismo no ambiente escolar pode ser descrito não somente como a ausência da escola ao abordar e reconhecer sujeitos “não-heterossexuais” em seu espaço. Essa temática aparece no trabalho como forma de descrever o silêncio com que a escola lida com esses sujeitos, o distanciamento com os mesmos e o modo em lidar com os conflitos que se relacionam a homofobia, de forma totalmente dispare à realidade conflitante. A **escola aparece nos relatos como cooperadora e como um dos braços da homofobia. Todos os participantes revelam manter relações conturbadas com a instituição escolar.** É revelada a dificuldade em permanecer na escola, que é identificada por eles como um lugar de violência e injúrias. Os embates sempre foram constantes, e o silêncio com que a instituição escolar abordou os conflitos de cada participante leva a enxergar a presença frequentemente do que nomeamos nesta pesquisa como mutismo pedagógico.

A violência também aparece como resposta e defesa dos jovens frente à homofobia sofrida no ambiente escolar. Quando o mutismo se faz presente, cada sujeito procura sua tática de defesa ou de sobrevivência diante da injúria que se apresenta diversas vezes na escola.

Citações

“Naquela época, ninguém gostava de tocar no assunto de sexualidade, nem professor e nem coordenador”. **Sujeito 1**

“Tinha um menino que sempre me zoava, me agredia também, ele era o machão da escola. Uma vez ele me xingou e falou pra mim chupar o dedo dele, e eu falei “tá, pode ser, aqui mesmo?” e daí ele deu o dedo polegar, eu chupei e mordi e começou a sangrar. Ele foi à direção reclamou, eu falei tudo o que ele fazia comigo e não adiantou nada. Quem saiu culpado fui eu, eles não se importavam, não queriam saber sobre as minhas questões”. **Sujeito 1**

“Essa travesti, se eu vir ela vestida de homem eu nem a reconheço, porque quase sempre ela ia vestida de menina e no começo foi bem difícil das pessoas aceitarem, até os funcionários da escola”. **Sujeito 1**

“Na escola, eles te ensinam somente o pinto, a vagina e pronto, se resume a isso. Um é órgão reprodutor feminino, o outro masculino. Ninguém fala da questão de gênero, da questão da identidade, ninguém fala de nada disso”. **Sujeito 2**

“A faculdade te respeita, te acolhe, mas não fala sobre. Então assim, a gente te respeita, a gente te dá o espaço, mas esse assunto ninguém fala aqui dentro”. **Sujeito 2**

“houve um dia na escola, por volta da quinta série, tinha uma menina crente que ficava me chamando de bichinha, porque eu gostava de jogar vôlei, [...] talvez ela entendeu errado isso e ficou me chamando de bicha. Ai eu não agredi nem nada, mas pus meu pinto pra fora e mostrei dizendo “bicha é isso daqui pra você”, aí ela saiu correndo pra falar pra diretora, a diretora, claro, veio e brigou comigo como se isso fosse errado e aquilo que ela disse pra mim não”. **Sujeito 3**

Categoria 3 - Rede de apoio afetivo e social

Apesar de toda violência e segregação nos ambientes em que os participantes frequentaram, também foram encontrados relatos que exemplificam o papel relevante do suporte emocional na vida dos participantes. Familiares e profissionais que fazem parte de suas histórias, e que possuem a postura de

amparo e cuidado podem fazer toda diferença na vida desses sujeitos.

A amizade como resistência a toda exclusão vivida, a acolhida do parentesco como suporte emocional para os embates sociais, e a rede de apoio afetivo-profissional como reconhecimento de identidades invisibilizadas, produz a afirmação de si frente a todas as adversidades no campo social. A rede de apoio afetiva e social se mostrou extremamente importante para o exercício contra a homofobia.

a) A rede de apoio afetivo-profissional

A rede de apoio afetivo-profissional na vida dos participantes aparece com certa similaridade. A escola, mesmo sendo para eles um ambiente extremamente homofóbico, ainda possui profissionais com ações isoladas e pontuais, mas que se apresentam como sujeitos que ofertaram apoio afetivo para os participantes.

Um professor que possui a atitude de alteridade pode fazer a diferença no ambiente escolar para os participantes. Os dados recolhidos afirmam a importância desses profissionais para ressignificar o valor da existência de corpos silenciados no ambiente que deveria ser plural e diverso em suas possibilidades de existência.

Outros profissionais aparecem nos discursos dos participantes, como o terapeuta, que auxilia um dos jovens no caminho do reconhecimento de si mesmo frente à homofobia.

Citações

“A gente ficou bem amigos [sobre o professor que o escutava quando o participante deseja falar sobre sua sexualidade], até hoje nos vemos na balada e conversamos bastante. Ficamos bem amigos”. **Sujeito 1**

“Vai fazer pouco mais de um ano, que estou fazendo terapia, e isso me fortaleceu muito em relação a quem eu sou”. **Sujeito 2**

“A minha professora de educação física sempre me apoiou, por mais que haviam essas divergências de futebol menino e vôlei menina, ela não tinha essa ideia”. **Sujeito 3**

b) A amizade e a potência da relação de pares

A amizade, a partir dos dados analisados, não aparece apenas como uma relação afetiva entre sujeitos, mas aparece também como potência de um coletivo que busca a resistência diante da violência enfrentada. Esse coletivo é formado na relação de pares, ou seja, sujeitos que se reconhecem na história de outros, e que por meio da relação da amizade conseguem se fortalecer a partir da diferença.

Reconhecem que alguns ambientes universitários podem apresentar maior facilidade em se formar amizades entre gays. Para um dos participantes, a

Faculdade aparece como lugar em que é possível encontrar pessoas que estejam mais abertas a se relacionarem com as diferenças.

Citações

*“na sexta série fiz amizades “gay” e comecei a me identificar com eles. Comecei a resistir às ameaças, e àqueles que falavam que isso era errado”. **Sujeito 1***

*“Quando nos reconhecemos em grupo, é de extrema importância para resistir, para o apoio”. **Sujeito 1***

*“Eles não eram a turminha popular que sempre ficava com alguém, e era onde eu me encaixava dentro do meio escolar”. **Sujeito 2***

*“Faculdade de comunicação tem muito LGBT, então você se sente muito bem acolhido, você não é minoria. Foi muito importante no meu processo, porque eu criei uma confiança muito grande nessa questão”. **Sujeito 2***

*“Na Faculdade a gente brincava dizendo que um mutante acaba se identificando com outro. Conforme a gente ia se identificando, a gente ia formando o coletivo gay”. **Sujeito 3***

c) Família e relação de Apoio

Não se pode negar a importância do papel da relação de parentesco na vida dos participantes. Cada sinal de exclusão demonstrada por seus familiares era tratado com dor e luta em suas trajetórias de vida, assim como o acolhimento vivido no ambiente familiar é apresentado como motivação para o enfrentamento dos desafios na vida social.

É visível nos dados apresentados o quanto é motivador poder reconhecer o ambiente familiar como um lugar para se sentirem reconhecidos. Cada relação de parentesco revela um processo de aceitação e de conflitos ao longo de suas vidas. Esse caminho não foi fácil e ainda é permeado por conflitos a partir das imposições da heteronormatividade e do machismo no cotidiano das famílias.

Citações

“Hoje sou totalmente tranquilo em relação a minha sexualidade, e minha família também sabe. Hoje eu tenho total apoio dentro de casa”. **Sujeito 2**

“Eu tenho alguns parentes que hoje se identificam como gay’s e acabaram usando a minha pessoa como referência, de que não é o fim do mundo não é algo pecaminoso, mas que é algo que pode ser aceito mesmo diante dos desafios que ainda a gente enfrenta na sociedade”. **Sujeito 3**

“o meu âmbito familiar sempre foi machista, principalmente pelo lado do meu pai e ainda é de fato, mas nunca pesou sobre eu decidir o que eu era”. **Sujeito 3**

d) A afirmação de desejos “desviantes” em espaços visíveis

O processo da afirmação de si mesmo passa pelo reconhecimento de seu desejo, mesmo que o mesmo seja considerado desviante para uma sociedade que tem como padrão a heterossexualidade.

Essa temática apresenta que, para os participantes, os espaços considerados visíveis, como a escola, a família e lugares públicos, passou a ser locais para eles transitarem, mesmo se fossem catalogados como corpos estranhos.

Essa afirmação se mostra como algo importante para a luta contra a homofobia e estranheza com que a sociedade ainda se relaciona com sujeitos gays. Aparece nos discursos a questão familiar e a escola como espaços visíveis para a existência de qualquer sujeito, e que ser reconhecido nesses espaços significou muito para os participantes.

Um elemento central nessa temática é o fato de nada ser mais potente para os participantes do que sentir-se apropriado por si mesmo, ainda que

sua orientação sexual não seja reconhecida em alguns espaços visíveis.

Citações

“Olha sempre me reconheci gay, desde os seis anos de idade, no envolvimento com a galera, os alunos do ensino fundamental. Eu saí do pré e sabia que era diferente de todo mundo”. **Sujeito 1**

“Tinha no ensino fundamental, na escola que eu estudava, um menino que também era gay e nos começamos e começamos a nos relacionar como amigos, fazendo brincadeiras um no outro. Então ali, começamos saber o que éramos. Isso era na terceira e quarta serie”. **Sujeito 1**

“No ensino médio eu já era gay, bem gay mesmo, e já sabia o que eu queria”. **Sujeito 1**

“[...] eu sentia atração por meninos desde criança e como eu não entendia e era algo muito raro de acontecer nunca levei tão a sério”. **Sujeito 2**

“Foi quando eu comecei a namorar com uma menina e depois de um ano e meio juntos foi cair a ficha que nada muda, que eu era assim mesmo, que não tinha como mudar. Foi quando começou o processo de entender e aceitar”. **Sujeito 2**

“Como um todo, a minha relação dentro de casa melhorou, porque eu passei a ser eu, deixei o personagem e comecei ser eu dentro de casa”. **Sujeito 2**

“Imagine alguém do interior chegando em uma cidade maior, cheguei bem tranquilo pra observar como as coisas funcionavam. Nesse período eu já estava mais atento sobre mim mesmo [em relação a sua homossexualidade]”. **Sujeito 3**

“Eu via filme e nos filmes eu identificava coisas que eu vivia, eu pegava coisas pra ler. Tentava ler um amparo sobre isso. Essa descoberta foi de mim mesmo. Eu fui observando, olhando, eu não via como algo ruim”. **Sujeito 3**

Discussões

A homofobia se faz presente nas histórias dos participantes que relataram um pouco da luta em suas vidas. A homofobia é nomeada nesse trabalho como **homofobia estrutural**, para abarcar toda a sua dimensão. Ela se revela como uma aversão ao homossexual, lésbica, transexuais, travestis, ou seja,

com todos os que escapam à normalização da sexualidade. Ela produz e reproduz modo de pensar e comportamentos aversivos frente à “diferença”, capaz de fazer da injúria uma de suas bases (JUNQUEIRA, 2007).

Para outras expressões do desejo e da identidade, usam-se termos designados tais como lesbofobia, transfobia, travestifobia. Decidiu-se manter o termo genérico homofobia, não apenas pelo fato dos participantes dessa pesquisa se identificarem como não-heterossexuais, mas também como possibilidade de permitir a visibilidade de tantas outras expressões de desejos que não querem ser nomeadas.

Ao abordar a temática da **homofobia estrutural**, percebe-se que existe uma tríade-ideológica que a sustenta:

- a) Os discursos reconhecidos como científicos (a medicina e a psiquiatria);
- b) O discurso jurídico (que executa a norma e as sanções);
- c) O discurso religioso (que produz a ideia de essencialismo e de uma natureza *a priori*).

Essa tríade executa sua função por meio de instituições que configuram a vida, transmitindo o conhecimento, os saberes, as normas e os dogmas a partir da visão heteronormativa da sexualidade.

O termo **homofobia estrutural** é a maneira de possibilitar classificar toda a dimensão da própria homofobia, que se manifesta nos saberes regentes, na arquitetura que gerencia o trânsito dos corpos na sociedade, nas ideologias, nos discursos e nas relações sociais. Para exprimir a complexidade dessa categoria, o termo **homofobia estrutural** expressa a dimensão além de a mesma ser reconhecida apenas como uma aversão pessoal de um sujeito a outros que não se enquadram ao padrão heterossexual pré-determinado ao uso dos prazeres.

A **homofobia estrutural** não é um dispositivo que provém do Estado ou de um estrategista único que detém o poder heteronormativo sobre o todo social. Muito mais que isso, a **homofobia estrutural** é o todo que organiza o corpo individual e social e produz a subjetividade, que sistematizada em uma base heterossexista, produz a injúria, a violência, o segregarismo e a exclusão. Ela é uma categoria da heteronormatividade, por isso denomina-se como uma estrutura, fechada, configurada, gerenciada pelo heterossexismo, de forma orquestral e permanente (SILVA, 2007).

A **homofobia estrutural** é marcada pela dominação masculina, que

impõe certa “vigilância de gênero”, pois a virilidade deve se estruturar enquanto matriz de comportamento. Essa relação possibilita a negação do feminino e a aversão e exclusão da homossexualidade (MORENO, 1999). “E uma das consequências da injúria consiste em modelar a relação com os outros e com o mundo; portanto, em modelar a personalidade, a subjetividade e o próprio ser de um indivíduo.” (ÉRIBON, 1999, p. 29).

A relação de desprezo, de não-reconhecimento e violência encontrada nos relatos dos participantes, pode ser nomeada como injúria. A própria homofobia se apresenta como uma injúria, capaz de trabalhar com a produção da inexistência de sujeitos que compõe o campo do desejo da não-heterossexualidade (LONGARAY, 2010).

Por **homofobia estrutural**, entende-se toda a dimensão de abjeção no nível da produção da subjetividade dos sujeitos, na estrutura social que formaliza e produz as identidades na sociedade, como por exemplo, a escola; como também no interior de cada sujeito que busca constantemente romper com esse sistema que configura o indivíduo. Desse modo, “[...] somos reféns de um sistema cultural que nos impele à adesão cega a uma lógica binária em matéria de gênero e de sexualidade: cada um de nós é homem ou mulher, homossexual ou heterossexual.” (BORRILLO, 2015, p. 92).

O que deve ficar claro é que a **homofobia estrutural** não pode ser entendida apenas como uma aversão de um sujeito para com outro, que foge da heteronorma e o questiona em sua própria sexualidade. A **homofobia estrutural** é, antes, uma tecnologia do poder heteronormativo que organiza a sociedade sob a perspectiva da sexualidade apenas sob o viés da reprodução humana, sob o binarismo homem/mulher. Ela aparece como um processo de exclusão permanente, que se encontra sistematizada na injúria, e “[...] está contida num conjunto das ideias que se articulam em uma unidade relativamente sistemática (doutrina) e com finalidade normativa (promover o ideal heterossexual).” (BORRILLO, 2015, p. 64).

A partir de então, injúria, como um dispositivo da **homofobia estrutural**, se constitui como um ritual de hostilização, que busca rechaçar e marginalizar sujeitos não-heterossexuais, efetuando marcações depreciativas nos mesmos. Torná-los invisíveis é um processo repetitivo que acompanha a homofobia. Esse processo violento de exclusão procura, junto ao heterossexismo, fazer com que sujeitos não- heterossexuais vivam escondidos e distantes da afirmação de seus

desejos considerados desviantes (BORGES; MEYER, 2008).

A injúria, enquanto um dispositivo do poder heterocentrado, promove o sentimento de culpa, a sensação de não-pertença, o sentir-se sujo e em pecado, para os sujeitos que não vivem seus desejos sob a ótica heterossexual (CARRARA et al., 2006). E esse sofrimento psíquico gera inúmeros transtornos na vida de gays, que constantemente passam por esse ritual de hostilidades. A **homofobia estrutural** se constitui como um dispositivo, que depois de configurada a subjetividade do sujeito dentro de uma cultura que rejeita desejos não-heterossexuais, é capaz de, durante um enorme período, levar esses sujeitos a um processo de sofrimento e luta interior com seus desejos.

Hammelman (1993) apresenta a homossexualidade como uma das principais causas de tentativas de suicídio entre os jovens. A injúria incita nesses jovens a perda da autoestima, a rejeição familiar, o isolamento social e os riscos de violência

quotidiana. Para Cunha e Gomes (2015), é extremamente difícil codificar os sintomas de suicídio na vida de jovens gays, pois o coletivo ainda reconhece o silêncio desses sujeitos e o isolamento da vida cotidiana como modos de defesas diante da homofobia e do preconceito e não como já um sintoma suicida. Ramos e Vernon (2015) vão dizer que o esforço por apagar a existência de determinados sujeitos na vida social, gera inúmeros traumas não apenas de aceitação de si mesmo, como também dificuldade de convivência com a comunidade local em que o sujeito vive. Os relatos dos participantes da pesquisa demonstram essas instâncias como agravantes em suas vidas, gerando um sofrimento psíquico capaz de interferir diretamente em suas histórias.

A partir desse ponto, vê-se que a escola se apresenta como um dos locais de sofrimento e injúrias para os que fogem da heteronormatividade. O espaço escolar aparece como lugar de produção da injúria, dita as normas de condutas pautadas no ideário heterossexual como matriz das relações sociais, e auxilia na sistematização da **homofobia estrutural**. O mutismo apresentado nos relatos dos jovens participantes demonstra o quão frequentemente é instaurado um pânico social frente à homossexualidade no ambiente escolar.

O currículo, a arquitetura, o relacionamento entre aluno e os profissionais pedagógicos, enfim, constitui a homofobia como resposta aos corpos

que ainda insistem em fugir do ideário heterossexual. Da mesma forma, o silêncio no ambiente pedagógico contribui para que esses jovens sintam não apenas a vergonha de seus corpos, mas também lutem contra seus desejos (PRADO, 2015).

Os relatos dos participantes revelam a presença constante da exigência de se segregar os momentos de esportes nas aulas de educação física, como também dividir espaços sempre direcionados no binarismo homem/mulher. Segundo Altmann (2016), ainda existem algumas modalidades esportivas consideradas, no ambiente escolar, como sendo para habilidades apenas masculinas e outras como sendo apenas para habilidades femininas. Essa configuração do esporte no ambiente escolar incita a homofobia e estimula a violência. Os dados apresentados mostram que, para muitos sujeitos gays, as aulas de educação física aparecem como um ritual de sofrimento e de conflitos.

Percebe-se que a educação sexual de jovens gays ocorre na clandestinidade, pois no ambiente escolar, o referencial sobre seus desejos sempre está associado às DSTs e as consequências drásticas para as suas vidas (ALTMANN, 2016). O

mutismo coopera para que o ambiente escolar, mesmo possível de pluralidade, se torne hostil, agressivo e aterrorizante. A pesquisa de Braga (2014) revela o quanto o mutismo sistematiza o sofrimento psíquico quando a instituição escolar não nomeia os atos de injúrias referentes a não-heterossexuais como homofobia, aplicando aos causadores desses delitos sanções e métodos de correção.

Mesmo sob esse sistema que adocece inúmeros jovens gays no ambiente escolar, alguns profissionais se destacam por conseguirem subverter o pensamento heteronormativo e reconhecê-los enquanto sujeitos. A presença de uma rede de apoio afetivo-profissional no ambiente escolar auxilia na sobrevivência de jovens que se encontram em processo de vulnerabilidade social, possibilitando que eles concluam o processo de educação formal (PESSOA, 2015). Desse modo, só é possível a escola trabalhar contra os índices de violência relacionados à homofobia se a mesma for capaz de nomear esse dispositivo que desestrutura o ambiente plural e diverso da mesma (PRADO, 2015).

O fortalecimento de sujeitos não-heterossexuais, assim como a afirmação de sua identidade, ocorre também na relação entre pares. Encontrar-se na

história do outro e unir-se ao coletivo a partir de marcações em seus corpos motivadas socialmente, estimula a luta e os embates diante da violência e exclusão. A relação de pares, ou seja, de iguais em ambientes hostis é de extrema importância para resistir ao sistema homofóbico. A amizade fortalece o reconhecimento das diferenças, auxilia na afirmação de identidades e previne contra o mutismo que instaura a exclusão.

A proximidade com o ambiente familiar também pode ser entendida como grande importância para a vida desses sujeitos. O parentesco, quando se apresenta como lugar de acolhimento e reconhecimento, previne não somente o sofrimento psíquico, como também auxilia no fortalecimento para as lutas diárias. A dor do abandono e o medo da solidão afeta diretamente a vida de jovens gays, que consumidos por esse medo, não são capazes de afirmarem seus desejos e sentirem-se plenos em seu modo de existir (JUNQUEIRA, 2007).

Dessa maneira, vê-se que a homofobia se constitui como um preconceito e uma ignorância que exprime a supremacia da heterossexualidade. Ao promover a desigualdade, a homofobias e instaura como uma ofensa aos valores democráticos, pois incentiva a rigidez dos gêneros e promove a hostilidade. “Portanto, a primeira tarefa pedagógica consistiria em questionar essa ordem heterossexista e em enfatizar que a hierarquia de sexualidades é tão detestável quanto a de raças ou de sexos.” (BORRILLO, 2015, p. 109).

5 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA A EXPRESSÃO DA SEXUALIDADE E DESEJO: ANÁLISE A PARTIR DO GRUPO FOCAL

Este capítulo apresenta alguns aspectos que não apareceram nas falas dos participantes durante a coleta de dados por meio das entrevistas. A dinâmica do grupo focal, ou seja, unir todos os sujeitos da pesquisa para um momento de troca de relatos e ponto de vistas sobre temas referentes ao aporte teórico escolhido, possibilitou novos dados. O uso das imagens, que fossem capazes de despertar nos sujeitos a identificação e suscitar o debate, produziu pontos de divergências entre as ideias dos participantes, assim como pontos de aproximação.

Para a dinâmica do grupo, foram escolhidas três imagens para elucidar temas como a **diversidade, homofobia e heteronormatividade**. Em consonância com a temática do trabalho, os participantes puderam falar de si, de suas experiências diante dos três temas apresentados, como também puderam discutir sobre os mesmos. A transcrição na íntegra do grupo focal pode ser encontrada no anexo, no final do trabalho.

O debate foi enriquecido, sobretudo por conta da formação acadêmica dos participantes. Todos possuem um curso de Graduação e conhecem sobre a temática relacionada à pesquisa. São militantes que ocupam espaços sociais e conseguem levar a discussão acerca da sexualidade, da homofobia e do preconceito para esses lugares. Os mesmos não possuem apenas uma visão baseada em termos científicos, relacionada à questão da pesquisa, mas antes, possuem um senso crítico que possibilita a discussão e o aprofundamento desses temas que transpassam suas vidas.



Fonte: Elaborado para a presente pesquisa por Daniel Curalov (2017).

No primeiro momento, no Grupo Focal, foi apresentada a imagem que pudesse traduzir o conceito de Diversidade. A imagem provocou a discussão sobre os marcadores sociais, o que definiria socialmente o gênero masculino e feminino, a partir dos traços da personagem, seus objetos de uso e apresentação enquanto sujeito. Ao chegarem ao consenso de que a imagem apresenta uma professora travesti, os participantes sinalizaram alguns sinais como o colar, os traços do rosto, o nome da travesti e dentre outros, que indicariam marcadores sociais.

Após conseguirem reconhecer que a personagem apresentada na imagem era uma professora travesti, rapidamente foi possível ver os participantes discutindo sobre o lugar ocupado por ela na sociedade. Descrevem a dificuldade que a sociedade apresenta em conseguir se relacionar com sujeitos que fogem do modelo heteronormativo exigido. E que ainda o ambiente escolar traz muito forte em sua estrutura a visão religiosa sobre a formação do sujeito, e o modo em lidar com a vida, o que impede uma instituição escolar realmente laica e distante de condicionantes que ainda gerenciam as identidades.

Para os participantes, fica reconhecível que nos dias atuais, a imagem da travesti, do sujeito transexual, ou seja, as diferentes identidades estão mais próximas da sociedade por meio das mídias e das artes que compõe a vida cotidiana das pessoas. Essa cultura popular de massa, transmitida especialmente

pelos programas dos canais de televisão, mostra esses sujeitos “não-heteronormativos” como um potencial artístico, mas que historicamente sempre foram subalternizados. Desse modo, sem efetuarem um julgamento sobre o modo em que como essas diferentes identidades estão cada vez mais presentes nas mídias, os participantes apenas destacaram que houve uma visibilidade muito maior quanto a esses sujeitos nos últimos anos.

Após esse debate, emergiu questões relativas ao preconceito entre os gays, que impede a luta pelos direitos sociais ainda não alcançados por esses sujeitos. Isso fica muito visível na fala dos participantes, ao retratarem o espírito de higienização entre os gays, que torna os sujeitos efeminados ainda mais excluídos. Para os participantes, muitos gays possuem um forte preconceito com as travestis, sentem receio de serem associados com elas. A heteronormatividade ainda impõe que seja necessário dar sentido categórico as vivências sociais.

O debate entre o grupo tencionou a necessidade de uma posição rígida que a própria convivência coloca sobre outros corpos. Os espaços sociais, como locais democráticos e de possibilidade de convívio com a pluralidade de identidades, tem se mostrado cada vez mais estreitos quanto às diferenças. Para os participantes, quando os gays escapam de uma postura heteronormativa, vivem rechaçados constantemente em todos os sentidos. Isso leva sujeitos gays criarem estratégias de omissão da própria homossexualidade, para assim poderem conseguir sobreviver no ambiente de trabalho, alcançar algum cargo compatível com a sua formação, sem que sua orientação sexual possa atrapalhar essa conquista.

Nos últimos momentos do debate sobre a primeira imagem, foi apresentada a importância de se conviver com as diferenças no ambiente de trabalho. As mudanças que ocorrem são positivas e vivifica o próprio local de trabalho. Para os participantes, inserir diferentes identidades e permitir que as mesmas se expressem, traz grandes conquistas para todo o grupo. Para eles, o maior peso da homossexualidade não é desejo, mas sim as consequências do desejo no âmbito social. É o peso de não poderem se inserir nos espaços em que desejam estar.



Fonte: Elaborado para a presente pesquisa por Daniel Curalov (2017).

A primeira fala de um participante após a exibição da segunda imagem deixou claro que o que estava sendo mostrado era uma cena que representava o tema da homofobia. Os traços vistos por eles na imagem foi o olhar triste, marcas de violência, de alguém que, segundo os participantes, deveria ter sido agredido sem saber ao menos o motivo. A discussão, no primeiro instante, reconhece a força da violência psicológica e física que a homofobia produz.

Um dos participantes relata que nunca sofreu nenhum tipo de violência referente à sua homossexualidade, seja essa violência física ou psicológica. Mas ao mesmo tempo, foi possível verificar no discurso desse participante, a homofobia interiorizada. O receio de ser reconhecido socialmente como homossexual efeminado, com traço feminino e distante do padrão heteronormativo de comportamento, foi notório em suas falas.

Apenas um participante do grupo relatou que sofreu homofobia inúmeras vezes em sua história e em diversos ambientes. A escola era o local de várias vivências violentas frente à questão homofóbica. Para esse participante, a violência sofrida esteve presente desde o início de sua formação na educação formal. Em seu relato é apresentado como a perversidade atinge sujeitos que não se adequam ou não querem se adequar ao padrão heteronormativo de comportamento

A exigência de um comportamento heterossexista reflete as táticas de ação em todas as instâncias que compõem o processo de educação formal. O

conteúdo pedagógico é uma das vertentes que sofre com esse dispositivo heteronormativo. Os participantes expressaram que na disciplina de educação física vivenciaram inúmeras situações em que perceberam práticas heterossexista. Para eles, o esporte ainda é envolvido por um binarismo de gênero que o estrutura em suas práticas e exercício no ambiente escolar.

Num outro momento, a discussão tencionou, novamente, para o papel da mídia diante da formação e da conscientização dos sujeitos para compreender a diversidade. Para os participantes, hoje é possível ver nos veículos de comunicação pessoas trans, gays, drags etc., assumindo o espaço em horários de maiores audiência na TV e falando sobre si e sobre a diversidade. Isso permite maior conhecimento sobre a diversidade e uma maior reflexão acerca de padrões fixos estabelecidos socialmente.

Concordaram que ao mesmo tempo em que os canais de comunicação possibilitam a divulgação desses sujeitos que fogem da norma, por meio da arte, da música ou de suas histórias. Mas não fizeram nenhuma menção crítica sobre a maneira caricata e depreciativa que constantemente são expostos estes sujeitos.

Em seguida, o grupo relatou a morte de um amigo muito próximo e conhecido dos três participantes que perdeu a vida por meio da violência homofóbica. Houve no grupo uma comoção e um dos participantes ficou emocionado, o que fez com que todos os participantes decidissem não comentar mais nada sobre o fato ocorrido.

Ao darem seqüência ao debate, o participante que antes havia relatado sobre o fato de nunca ter vivido alguma violência homofóbica, afirma que sempre fez parte do grupo dos excluídos da escola. De acordo com o participante, esse grupo era excluído não pelo fato da orientação sexual, mas sim por não se encaixarem nos grupos dos jovens mais populares do colégio, e isso envolvia o padrão de beleza e as habilidades esportivas. Para esse jovem, quando ele fala sobre seus pares, sempre faz menção aos excluídos.

O que ficou claro para um dos participantes foi o fato de todo o processo de educação formal ter sido para ele, mesmo que um caminho de exclusão e luta, um processo que o fortaleceu enquanto sujeito. Ele afirma que se encontra hoje muito mais forte após a experiência da escola. Relata que no processo escolar, mesmo enfrentando embates e exclusão, o empoderamento é visível hoje em sua vida.

A relação de pares ficou muito expressa nesse momento do debate, quando um dos participantes reflete sobre a importância do coletivo e da amizade como resistência a homofobia. Por fim, para os participantes, alguns ambientes sociais permitem maior liberdade de transitarem como desejam e de expressarem seus desejos, mas tantos outros ambientes ainda impõe certa rigidez no comportamento dos gays.

Figura 4 - Terceira imagem: HETERONORMATIVIDADE



Fonte: Elaborado para a presente pesquisa por Daniel Curalov (2017).

A imagem, logo no início da conversa, já remeteu ao tema da heteronormatividade. Os participantes debateram sobre o ambiente em que as personagens da imagem se encontravam. Discutiram se era uma igreja, instituição cristã ou instituição escolar. Um dos participantes afirmou que a escola é a produtora e “(des)produtora” da heteronormatividade. Para eles, a escola já agrega a questão da norma e dos bons costumes, da ideia de se formar família, e seria reflexo de uma sociedade heterossexista pautada em valores religiosos.

O debate seguiu refletindo sobre como essa imposição de valores produz sujeitos sob uma vida dupla, o que levou um dos participantes afirmar que muitos dos relacionamentos heterossexuais são, na verdade, vivenciados por uma imposição social. Para o grupo, essa imposição é rompida constantemente por práticas sexuais que acontecem a todo o momento, até mesmo no ambiente escolar

que se fecha para o tema. Nesse momento, são relatados no grupo inúmeros

exemplos de práticas sexuais que os participantes vivenciaram de maneira direta ou indireta no ambiente escolar. Essas práticas sexuais rompem a heteronormatividade e expõe a subversão como um caminho que muitos escolhem para vivenciarem seus desejos.

Para o grupo, ficou claro que quando se criam medidas impeditivas para os gays vivenciarem seus desejos no ambiente escolar, os mesmos buscam outros meios que passa por muitas vezes pelas práticas sexuais como táticas de subversão. Os participantes reconhecem que no ambiente da faculdade já é possível vivenciar seus desejos, o que no ambiente de formação inicial, incluindo educação básica e ensino médio, não seria possível nem debater sobre o tema, tanto menos vivenciá-lo em público.

Ao discutirem a imagem, os participantes repetem o discurso normativo ao definirem que o que todos os sujeitos gays realmente buscam seriam apenas relações sexuais. E que essas práticas sexuais são uma procura para os gays nos ambientes em que for possível ou impossível praticá-las. Esse pensamento constrói uma identidade fixa sobre os sujeitos gays. Desse modo, para os participantes, no ambiente escolar o que pode ser visto é apenas a prática sexual como tática do desejo gay, e que dificilmente é visto casais gays transitando nos corredores das instituições escolares livremente demonstrando seus afetos a todos.

Discussões

A experiência do grupo focal permite trazer para a pesquisa, não apenas dados novos que não apareceram nas entrevistas individuais com cada participante. Mas o ponto de maior ganho na dinâmica de um grupo focal, como coleta de dados, está em possibilitar a troca de ideias entre os sujeitos da pesquisa (SCHRÖEDER; KLERIN, 2009). O uso das imagens que representassem o universo amostral do grupo fez com que as falas estivessem todas direcionadas a temática da pesquisa. Com o uso das imagens, foi possível atribuir maior proximidade aos temas abordados, pois as imagens evocaram os participantes às vivências particulares de cada sujeito (LIENBERG, 2009). Cabe ressaltar que todas as imagens apresentadas no grupo estavam relacionadas ao ambiente escolar e sua dinâmica

de trabalho na sociedade, enquanto instituição formadora e sua relação com as diferenças.

Dentro do processo de formação escolar, as diferenças se destacam por se mostrarem como potência que desestruturam a identidade matriz. Numa sociedade em que insiste fazer do frágil ideário da heterossexualidade a matriz do assujeitamento e o norte dos comportamentos, a não-heterossexualidade se apresenta como ameaça (BUTLER, 2015).

As marcações sociais se reconfiguram a todo instante na vida social, pois sendo o gênero uma performance que exige a repetição do binarismo imaginário masculino/feminino, ele necessariamente precisa de marcações que possam limitar os desejos, estreitar os comportamentos e tornar invisível os desvios (PORCHAT, 2015). Tais marcações não legitimam as diferenças quanto fenômeno de um coletivo diverso, mas antes, configura sob um sistema classificatório identidades que representam o ideário matriz e outras que são submetidas ao lugar de ser o “outro” (BELELI, 2017).

A identidade masculina se revela como um norte, que “edifica” o social, produz normas, gerencia comportamentos e submete o feminino às suas instâncias de poder (BOURDIEU, 2002). Essa configuração de gênero se mostra como um dispositivo do poder e exerce seu patriarcado por meio da misoginia, do sexismo e da homofobia (BORRILLO, 2015). Desse modo, sendo a homossexualidade associada ainda a todo aparato que compõe o imaginário do gênero, o gay será reconhecido socialmente como aquele que nega a sua masculinidade para assumir o lugar de quem não se permite falar, ou seja, o feminino. Aqui se estrutura o preconceito, a exclusão e a homofobia (MISKOLCI, 2012).

A exigência do ideário masculino mostra-se como algo que ainda estabelece o padrão até mesmo no universo gay. Como dito no grupo focal pelos participantes, a exigência do corpo masculinizado sob a estética viril estimula o preconceito com os que são efeminados. Miskolci (2017) apresenta que esse preconceito se mostra mais acirrado nos aplicativos de relacionamentos usados atualmente no universo gay. O “cardápio” de parceiros apresentados pelos aplicativos, por meio dos *smartphones*, mostra, com maior frequência, a exigência de homens “fora do meio”, que não sejam efeminados e tenham um corpo viril e

atlético.

A partir de então, vê-se que “[...] o *match* substitui o flerte, individualizando e higienizando os contatos.” (PELÚCIO, 2017, p.14). A homofobia frente aos corpos que se apresentam como efeminados não é apenas uma exigência do sujeito que possui um determinado desejo frente ao outro, mas como ainda a masculinidade é capaz de colocar às margens sujeitos que não querem se adequar ao padrão exigido pela estética mercadológica masculina (COURTINE, 2013). Corpo viril e malhado, roupa *slim*, postura máscula, enfim, tudo fruto de uma sociedade que configura os desejos e pedagogiza os afetos a partir dos estímulos midiáticos de consumo e que se mostra como uma tecnologia da **homofobia estrutural**.

Apresentado no capítulo anterior, a **homofobia estrutural** é capaz de transpassar os corpos de sujeitos que no imaginário do binarismo de gênero, foi capaz de negar o prêmio da masculinidade concedida pela natureza. Essa negação se dá pelo rompimento de sua “essencialidade” diante da masculinidade matriz apresentada a priori como norma, ou do uso de seus prazeres para a procriação (PECHENY, 2005). Dessa forma, quanto aos homossexuais, mesmo não rompendo a questão identitária como transexuais e travestis, se veem vítimas da homofobia por negarem a procriação como um fator determinante em suas vidas e no uso de seus desejos (SULLIVAN, 1996).

Para Santos e Dinis (2013), esse contexto violento faz com que sujeitos não- heterossexuais não encontrem lugares para transitarem socialmente, senão por muitas vezes, escondendo seus desejos e expressões de suas identidades deferidas como abjetas. A vida dupla de muitos desses jovens é um dado que possibilita a falta de motivação pessoal, estimula a depressão e até mesmo o suicídio. Isso mostra que não é o desejo gay em si que adoce o sujeito, mas o fator social imposto sobre o seu desejo que o retrai, o fere e por muitas vezes o mata.

A negação de seus desejos considerados desviantes se apresenta como uma resposta de negação de si (GREEN; TRINDADE, 2005), como uma homofobia interiorizada. A homofobia interiorizada é uma das vertentes da **homofobia estrutural**, e é capaz de incitar no sujeito não apenas o sofrimento psíquico referente ao convívio social, como também a dor em não desejar reconhecer seus desejos como possíveis. Na homofobia interiorizada, encontra-se o ápice das artimanhas das táticas heterossexistas para um não-heterossexual.

Crescer em uma sociedade que trabalha abertamente contra seus desejos não-heterocentros e codificados como abjetos, para alguns sujeitos, é alimentar a hostilidade contra seu próprio existir (ZAMBONI, 2012). Assim sendo, o ambiente escolar aparece inúmeras vezes nos relatos do grupo focal como lugar de profundo sofrimento e violência.

Junqueira (2007) vai afirmar que, pelo fato da escola ainda se fazer doutrinária e estruturalista, ela permite a invisibilidade de tudo o que foge desse processo de construção do sujeito pensante. Os desejos nomeados como desviantes no processo de educação formal, incita a homogeneidade no ambiente escolar, permite a homofobia como estratégia de controle e, ao mesmo tempo, estimula a subversão de sujeitos que não desejam se enquadrar na visão apenas biologicista da sexualidade transmitida ainda pela escola (LOURO, 2015).

Diante dessa conjuntura, percebe-se que o ambiente social para indivíduos que fogem a norma se apresenta extremamente violento no Brasil. Dados de 2009 da Fundação Perseu Abramo (2011) revelam que 99% da população tem preconceito contra os homossexuais no Brasil. Isso mostra o quanto o preconceito é estampado e expresso abertamente na sociedade. Já no ano de 2002, a UNESCO apresentou, na pesquisa “Juventude e Sexualidade”, que em 14 capitais brasileiras, 27% dos alunos das escolas pesquisadas não gostariam de ter amigos homossexuais em suas salas de aula; que 35% dos pais dos alunos gostariam que seus filhos não tivessem amigos homossexuais nas escolas e 15% dos alunos ainda consideram a homossexualidade uma doença (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Esses dados podem ser ainda maiores ao saber que a homofobia não é considerada um crime no Brasil. Dessa maneira, o não dizer sobre, também é um modo de produção da homofobia no ambiente escolar. O silenciamento frente a todo aparato que institui o corpo do sujeito enquanto um ser possível de desejos perpetua a visão heteronormativa sobre o corpo (GIROUX, 1996).

Por conseguinte, aparece novamente na discussão do grupo focal a disciplina de educação física, como um momento de enfrentamento para aqueles que não desejam se enquadrar a estrutura binária da mesma. Como foi apresentado no capítulo anterior nos relatos dos jovens, a disciplina de educação física, por muitas vezes, ainda persiste em se manter fechada dentro do imaginário que divide

algumas atividades esportivas relacionadas a habilidades físicas e força (ALTMANN, 2016). Sendo que algumas atividades esportivas são consideradas apropriadas mais para os meninos praticarem, assim como outras atividades para as meninas. Essa estruturação impede que a aula de educação física permita educar o corpo com atividades de interação, gerando maior abertura e um ambiente que seja realmente esportivo, de aprendizado e de convivência.

É visível nos relatos dos jovens no grupo focal o quão frequente se mostra as práticas sexuais no ambiente escolar. Locais que são nomeados como espaços de subversão, de “pegação” para aqueles que desejam romper a visão heterossexista sobre o seu desejo e experimentar novas formas do uso dos prazeres. Tudo isso dentro do espaço da escola e sob o olhar do coletivo que compõe esse ambiente.

No grupo focal foi apresentado por um dos participantes o relato, de que em uma das escolas em que o mesmo havia estudado, existia um muro no pátio da escola que era nomeado como local daquele que deseja “dar”. O sujeito que desejasse não apenas ter relação sexual, mas que também desejasse ser o “passivo” na relação, deveria apenas encostar-se no muro e depois se dirigir ao banheiro da escola. Isso expressa que de tantas manobras construídas pelos jovens no ambiente escolar relacionadas à sexualidade, essa é uma das táticas de subverter. Não se pode negar que os relatos dos participantes identifica que tais práticas sexuais ocorrem de modo frequente e sob o conhecimento de todos os que se encontram na escola. Desse modo, o silêncio diante desses desejos “desviantes”, ou seja, uma educação sexual ainda heterossexista por meio da escola, possibilita a muito desse jovens uma prática sexual que se expõe a inúmeros riscos, pois são obrigados a vivenciarem seus desejos na clandestinidade (NECKEL, 2002).

O ponto a que se chega é o fato de se poder afirmar que a escola é uma das tecnologias do dispositivo nomeado nesse trabalho como **homofobia estrutural**. Numa sociedade em que insiste fazer do frágil ideário da heterossexualidade a matriz do assujeitamento e o norte dos comportamentos, a não-heterossexualidades e apresenta como ameaça em seu ambiente (BUTLER, 2015). Tornar invisíveis alguns desejos corresponde a um objetivo específico frente à heteronormatividade. Desse modo, vê-se que tais desejos rompem a norma,

subvertem por meio de suas estratégias não apenas para sobreviver, mas segundo os relatos apresentados, também para ironizar a própria estrutura heterossexista da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma sociedade heteronormativa, qualquer expressão de desejo que seja considerada desviante pode ser rechaçada e invisibilizada constantemente. Sob essa realidade, a presente pesquisa foi iniciada com o propósito de analisar a percepção de jovens não-heterossexuais sobre suas sexualidades, bem como problematizar as suas experiências durante o processo de escolarização no contexto de educação formal.

Com as divisões dos capítulos, no primeiro momento, ficou intencionado possibilitar ao leitor uma visão de como se estrutura a sexualidade historicamente, a partir de um jogo de relações de poder, que elege algumas práticas sexuais como matriz e tantas outras como desviantes. Essa investigação apresentou o quanto alguns sujeitos são reconhecidos socialmente como indivíduos fora da norma, carregando sobre seus corpos marcas de um poder heterossexista e violento. Num segundo momento, foi abordado o fato de que a escola, como uma das instituições de formação do sujeito moderno, também produz sobre a vida desses sujeitos relações interpessoais motivadas pela homofobia, gerando uma sensação de não pertencimento.

As situações vividas pelos participantes da pesquisa demonstraram o ambiente de vulnerabilidade em que vivem tantos outros jovens reconhecidos como fora da norma e que passam pelo ambiente escolar. Do ponto de vista dos interlocutores teóricos, quando se fala de sexualidade, ainda existe no ambiente escolar o receio em dar visibilidade a jovens que não se adequam ao sistema heterossexual. Isso demonstra a distância que existe entre a escola e esses sujeitos, pois a pesquisa apresentou que os mesmos vivem, ainda que clandestinamente, seus desejos dentro do próprio espaço escolar.

Ficou evidenciado que o silenciamento da escola frente a esses desejos considerados abjetos reforça a homofobia e configura a violência. Essas práticas de violência aparecem na pesquisa como forma de coerção e motivação para a readequação desses indivíduos, por parte dos estudantes ou até mesmo da direção da escola.

A partir de então, o presente trabalho abre margem para o seguinte questionamento: qual escola pretende-se oferecer a esses sujeitos que fogem de todo aparato heteronormativo imposto sobre seus corpos?

A partir desse questionamento, diante de todo o emaranhado da estrutura escolar, a resistência apareceu nos relatos de dois participantes da pesquisa como resposta ao sofrerem a homofobia e o silenciamento diariamente na escola. O enfrentamento, para este grupo, se mostrou possível a partir das relações de apoio afetivo, como a relação de pares, que foi capaz de fomentar a luta e a resistência diante dos impasses enfrentados. Dessa maneira, destacou-se o fato de um dos estudantes, diante do enfrentamento e da resistência, ter exigido seu espaço na escola e não desejar mais negar seu desejo frente a todos que os cercam.

Todo esse sistema de exclusão, violência e produção de sofrimento foi nomeado como homofobia estrutural, capaz de gerenciar a vida de todo sujeito desejante. Entende-se que este conceito possibilita abarcar todo o aparato que institui a homofobia enquanto um dispositivo da heteronormatividade, que se traduz nos discursos científicos, na cultura, nas leis, na arquitetura e na educação. Ficou claro o quanto essa violência se faz presente na vida de indivíduos que escapam da heterossexualidade enquanto norma. As estatísticas apresentadas na pesquisa revelam que a homofobia continua ainda fazendo inúmeras vítimas não apenas no espaço escolar.

Quanto à rede de Apoio profissional, se destacaram profissionais da educação que conseguem subverter o preconceito e aproximarem-se de estudantes não-heterossexuais, permitindo o reconhecimento de seus desejos. O apoio familiar também se mostrou de grande importância para os participantes. Já a ausência da família, motivada pelo preconceito e o medo, apareceu como um fator que gera o sofrimento psíquico e leva inúmeros desses jovens a problemas emocionais.

O fato de os participantes terem uma graduação fez com que as entrevistas fossem mais aprofundadas e o grupo focal suscitasse inúmeros conteúdos e categorias. Todos os participantes vivem em um bairro de classe baixa, do interior de uma cidade do Estado de São Paulo. Esse bairro, como tantos outros, apresenta desafios e dificuldades de precariedades, violência e acessibilidade a espaços universitários. Frente às dificuldades estruturais que se apresentam nesses locais, somado aos dilemas de assumir uma identidade não-heterossexual, os participantes conseguiram, por meio da educação formal, ocupar

espaços no mercado de trabalho, construindo, dessa forma, um projeto de vida.

Estas características se mostraram diferenciadas para a escolha dos sujeitos da pesquisa, pois se tratam de jovens moradores de regiões periféricas e que rompem com modelos heterocentrados (apesar de todos os desafios que surgiram em suas trajetórias de vida). Mas também são sujeitos que acessaram o ensino superior e ocuparam espaços no mercado de trabalho, desafiando toda uma lógica que os colocavam numa posição de subalternidade e descrédito social.

Um dos aspectos importantes na produção da coleta de dados foi a utilização do grupo focal com o uso de imagens. Ao possibilitar aos participantes falarem sobre temas que envolviam a temática central desta pesquisa, o uso das imagens no grupo focal permitiu a identificação dos mesmos e uma maior aproximação dos temas apresentados com suas histórias de vida. No grupo focal, foram elencados novos temas que não apareceram durante as entrevistas com cada participante.

Em função do tema abordado, a pesquisa apresenta questionamentos que podem inquietar a estrutura do que se conhece por escola. Pensar uma estrutura escolar com maior flexibilidade, que seja capaz de se mostrar mais democrática do que dogmática na formação do sujeito, pode ser o primeiro passo para uma estrutura escolar que (des)eduque a visão binária heterossexista sobre o desejo. Por muitas vezes, frente a uma sociedade que demonstra ser cada vez mais conservadora dentro de um sistema imaginário que busca constantemente o poder sobre o corpo do sujeito, a escola pode se mostrar como um potencial a (des)educar toda forma de ensino e de cultura que produza a homofobia. (Des)educar é preciso, revirar o sujeito de suas ideias fixas e levá-lo a refletir sobre todo esse aparato que se demonstra fixo sobre o que é a sexualidade pode levar a consolidação de uma sociedade mais democrática e mais aberta a diversidade.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola feminilidades na escola feminilidades na escola feminilidades na escola: Educação física escolar: relações de gênero em jogo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 24, p. 665-668, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BELELI, Iara. Reconfigurações da intimidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 337-346, abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p337>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- BORGES, Zulimra Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRAGA, Keith D. da S. **Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <[HTTP://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113831/000802257.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113831/000802257.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 13 dez. 2017.
- BRITZMANN, Déborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CARRARA, Sérgio et al. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa 9 Parada do Orgulho GLBT- São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadeteda. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Coordenação Nacional de SDT/Aids, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto Airton Senna, 2004.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CONNEL, Raewyn. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press., 1995.

COURTINE, Jean-Jacques. Robustez na cultura: mito viril e potência muscular. In: COURBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade: A virilidade em crise? Séculos XX-XXI**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 554-578. v. 3.

CUNHA, Rosane Berlinski Brito; GOMES, Romeu. Os jovens homossexuais masculinos e sua saúde: uma revisão sistemática. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 19, n. 52, p. 57-70, mar. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0089>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

DUARTE, André. **Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ÉRIBON, Didier. **Réflexions sur la question gay**. Paris: Fayard, 1999.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 10-116, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense, 2014a.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014b.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2014c.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2014d.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Disponível em: <www.fpabramo.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2011.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, Manuel (Org.). **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 63-85.

GOMES FILHO, Miguel. **(Homo)sexualidades e Foucault: para o cuidado de si**. Curitiba: Appris, 2016.

GREEN, James; TRINDADE, Ronaldo (Eds.). **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2005.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **rPOT**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 135-180, 2003.

HALMMELMAN, T. Gay and Lesbian youth: Contributing factors to serious suicide attempts or considerations of suicide. **Journal of gay and lesbian Psychotherapy**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 77-89, 1993.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**, Natal, v. 1, n. 1, p. 1-22, jul./dez. 2007.

LIEBENBERG, Linda. The Use of Image-Based Methods in Research with Youth. In: LIEBENBERG, Linda; UNGAR, Michael. (Ed.). **Researching Youth Resilience**. Toronto, ON: University of Toronto Press, 2009. p. 129-152.

LONGARAY, Deise Azevedo. **“Eu beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem”**: um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e gênero. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MIDIANEWS. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil**: relatório 2013/2014. Disponível em: <<http://www.midianews.com.br/storage/webdisco/2014/02/14/outros/747486191270d149b81fdfe548b921d1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais**: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Ouro Preto: Autêntica, 2012.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NECKEL, Jane F. **Cachorras, tigrões e outros bichos**: problematizando gênero e sexualidade no contexto escolar. Alvorada: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

PECHENY, Mario. Identidades discretas. In: ARFUCH, Leonor (Comp.).

Identidades, sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005. p. 131-153.

PELÚCIO, Larissa. O Cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. *Iberic @I, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, [S.l.], n. 9, p. 123-136, 2016. Disponível em: <<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2016/05/Pages-from-Iberic@I-no9-printemps-2016-12.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. Prefácio: Um flerte com a normalidade. In: MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 11-16.

PESSOA, Alex Sandro Gomes. **Trajetórias negligenciadas: processo de resiliências em adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas.** 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

PORCHAT, Patrícia. Um corpo para Judith Butler. **Periódicus: Revista de estudos in disciplinares em gêneros e sexualidades** Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, Salvador, v. 1, n. 3, p.37-51, 2015.

PRADO, Vagner Matias do. **Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física.** 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Homofobia e educação sexual na escola: Percepções de homossexuais no ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 137-152, 2015.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual.** São Paulo: n.1, 2015.

RAMOS, Ana Margarida; VERNON, Richard. Das dores de crescimento à dor de existir: representações literárias de adolescências feridas. *Acta Scientiarum. Language And Culture*, Maringá, v. 37, n. 3, p. 287-295, jul. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i3.26211>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e experiência lésbica. **Bagoas**, Natal, n. 5, p. 17-44, 2010.

SAFATLE, Vlademir. **Erotismo, sexualidade e gênero.** Curso ministrado no Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/8674660/Curso_Integral_-_Erotismo_sexualidade_e_g%C3%AAnero_sobre_Bataille_Foucault_e_Judith_Butler_-_2014>. Acesso em: 19 ago. 2017.

SANTOS, Welson Barbosa; DINIS, Nilson Fernandes. Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção “obrigatória” e desconstrução necessária. **Opsis**,

Catalão, v. 13, n. 2, p.129-149, 2013.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Trad. Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SCHRÖEDER, Christine da Silva; KLERIN, Luis Roque. On-line focus group: uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. **Cadernos Ebape. br**, [s.l.], v. 7, n. 2, p.332-348, jun. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1679-39512009000200010>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. Che(gay), brilhei, tombei e lacrei! O que faremos com esses meninos afeminados? Notas sobre travestis em ambiente escolar. **Revista Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 76-94, 2016.

SILVA, Marco Aurélio da. **Não conte a ninguém!** Gênero e homofobia na América Latina. 2007. Disponível em:<[HTTP://br.monografias.com/trabalhos912/nao-conte-a/nao-conte-a.shtml](http://br.monografias.com/trabalhos912/nao-conte-a/nao-conte-a.shtml)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos Culturais. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 1999.

STEARNS, Peter N. **História da sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010.

SULLIVAN, Andrew. **Praticamente normal**. Uma discussão sobre o homossexualismo. Trad. Isa Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEEKS, Jeffrey. Corpo e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 35-82.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2010.

YUNES, Maria Angela Mattar et al. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência em Famílias. **Revista Interamericana de Psicología/interamerican Journal Of Psychology**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.1-8, 2005.

ZAMBONI, Marcio. Dor, ressentimento e negociação: homossexualidade e soropositividade na trajetória de um herdeiro. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE, 15., 2012, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2012. p. 1-17.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Você poderia falar um pouco sobre sua sexualidade? Como foi o seu processo de autorreconhecimento.
- 2) Me fale um pouco sobre a relação que você estabelecia (ou estabelece) com sua família sobre sua sexualidade?
- 3) Me conte um pouco sobre como você se relacionava com a escola? (relação com os amigos, professores, gestores, alguma experiência marcante? Como lidou com isso?);
- 4) Você recorda se a temática da sexualidade era abordada na escola? (Como? Quem falava sobre o assunto?).
- 5) Você poderia falar um pouco sobre a vivência de sua sexualidade e o universo acadêmico (a Universidade). Algo te marcou nesse processo ou lhe chamou a atenção?
- 6) Recorda se foi abordada essa temática em algum momento de seu curso de Graduação? Como foi abordado o tema.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O CORPO (DES)EDUCADO: NARRATIVAS SOBRE SEXUALIDADES E AS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO”.

Nome do Pesquisador: Rafael Contini Quirino

Nome do Orientador: Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

1. **Natureza da pesquisa:** o Sr. está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade de analisar a percepção de jovens não-heterossexuais sobre suas sexualidades, bem como verificar as suas experiências durante o processo de escolarização no contexto de educação formal.
2. **Participantes da pesquisa:** 03 pessoas que se autorrepresentam como não-heterossexuais.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o Sr. permitirá que o pesquisador Rafael faça entrevistas com você. O Sr. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas que serão conduzidas estão relacionadas com a temática sobre o que você pensa em relação a experiência escolar e as sexualidades não normativas.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as vivências de sujeitos que experienciam a homofobia em suas vidas no processo de educação formal, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa auxiliar na melhoria do atendimento dessa população, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** o Sr. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____,
de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da
pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Rafael Contini Quirino

Orientador: Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Profa. Dra. Gisele AlborghettiNai

Vice-Coodenadora do CEP: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira.

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077 - **E-mail:** cep@unoeste.br

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Nesse capítulo encontram-se as transcrições do Grupo Focal, momento em que os participantes da pesquisa vivenciaram, por meio do uso de imagens, a possibilidade de articularem suas ideias, críticas, afetos e experiências com todo o grupo. Cabe ressaltar esse momento, que para a pesquisa foi de grande relevância. A espontaneidade de cada sujeito, as articulações das ideias e dos pontos de vista sobre os temas propostos, as emoções despertadas com o uso das imagens, são apenas algumas referências sobre o que se encontra nas transcrições desse Grupo Focal.

PRIMEIRA IMAGEM - DIVERSIDADE



E: Usamos um artista de São Paulo chamado Daniel Curalov e ele que produziu as imagens a partir de algumas informações que passamos pra ele. Eu quero que vocês falem o que vêem como descrição nesse primeiro momento dessa imagem.

Sujeito 1: eu vejo uma travesti professora, Sujeito 2: eu vejo uma mulher lecionando.

Sujeito 3: eu vejo um sujeito que aparentemente trás traços femininos fisicamente, mas não tem como determinar se é uma professora, quem ela seja. É um sujeito com características femininas sem dar a possibilidade se de fato é uma mulher ou seja lá quem for.

E: o que fez você ver uma travesti?

S1: o colar com feminino, masculino os traços masculinizado. E: o nome é tipo uma bandeira?

S3: Aham. As vezes já até se associa. É interessante colocar que esse sujeito tem características de negro, por conta da cor, não trouxe uma cor neutra.

S1: Os traços da boca também.

S3: também isso tenha induzido a pensar que fosse uma travesti. S1: e pelo nome da matéria... matemática, vi que era professora.

S3: Mas poderia sei lá, ser uma professora, diretora, pedagoga, sei lá. E: é possível codificar entre o feminino e o masculino esse sujeito?

S3: Claro que não.

S1: pelo senso comum... sim. S3: Mas aqui é por você, né!

E: porque o colar S1, é como se fosse um signo?

S1: porque ela tem um feminino, masculino e tem um terceiro que eu não consegui identificar.

S3: Mas analisando bem agora, olha o pescoço. Gogo. Isso é uma característica masculina.

S1: talvez ela tenha uma liberdade com todos os sexos, por isso usa esse colar. S3: Talvez ela seja um homem, mas se caracteriza com outras coisas, tipo Crossdresser.

E: e socialmente isso é algo comum, normal?

S2: Quase impossível, porque travesti tem como profissão social, ou ser prostituta ou quando alguma consegue outro serviço, faxineira.

E: e porque se constitui isso socialmente, essa exclusão?

S2: são sujeitos que são marginalizados desde muito tempo, e por mais que estejamos em um estado laico, doutrinas religiosas condicionam em tudo, em uma escola a diretora não contrata uma travesti para o corpo docente, porque acha que aquilo será prejudicial para os alunos dela.

S1: sim, porque é complicado deles terem até um gay professor, um gay diretor. S3: ah não é não, porque eu sou gay lá na escola e todo mundo me respeita.

S1: mas na sua escola.

S3: mas eu tenho que falar por onde eu faço a experiência. S1: sim.

S3: por isso que é uma questão de ganhar espaço. Eu falo lá “existem pessoas que são preconceituosas?” sim, mas tudo depende da forma que você vai lidar, você tem que ganhar espaço. Quando eu cheguei lá eu já fui conhecendo, e é um território totalmente religioso, então eu comecei a ser visto não só como gay, mas como ateu. Mas acho que tudo se dá por essa exigência heteronormativa binária e pela ignorância de não terem conhecimento. Ninguém nunca teve a experiência de ter um travesti, um contato, pois quando isso ocorre os estereótipos se desfaz, sai a ideia de prostituta, da briguenta, a drogada, por causa da experiência, do contato. Quando chega lá uma travesti, eles já se organizam pra saber como a pessoa quer ser chamada, então tudo é uma questão de experiência. Entende?

E: a sua vivencia foi mais negativa?

S1: é, mas acredito que não seja assim e todos os lugares, pois há o preconceito e é muito grande.

S3: sim, e eu não disse que não é.

S1: mas você colocou de uma forma que parece ser fácil. S3: não. Não é fácil. Você achou fácil se inserir?

S1: não.

S3: mas você conseguiu? S1: sim.

S3: é isso. Não podemos nos ver apenas como sujeitos excluídos. Por mais que sejamos sujeito vulneráveis, somos antes existentes.

S1: eu vejo que a questão em ser gay hoje na sociedade, vem há muito tempo sendo trabalhada e talvez por isso seja menos difícil para o gay se inserir. Agora para uma travesti não, essa repulsa sempre existiu, mas parece que chegou ao conhecimento das pessoas por meio das mídias.

S2: Acho que entra muito a questão do pessoal, pois por mais que sejamos gays, nos vestimos como homens héteros e possuímos características masculinas. Já para outra pessoa que é homem e se veste do oposto de seu gênero, isso é desagradável pra quem não tem entendimento. Então isso que você disse de ganhar espaço pra um travesti, transexual é muito mais difícil, ele tentar chegar e conversar com alguém é muito mais complicado, porque envolve a sua identidade. Por exemplo eu olho pra você e não sei se você é gay, já um travesti a gente olha de longe e já reconhece. E tem também a questão do medo.

E: Medo do que?

S2: Porque normalmente a travesti taxada de briguenta. Por uma questão de

sobrevivência, por ela ter que sobreviver, precisa se defender e tem que reagir de uma forma violenta. E quando passam por um travesti fala “o cuidado, olha a briguenta, vai apanhar”.

S1: sim, porque a maioria das vezes é como defesa, pra mostrarem sua força. E: você teve uma experiência assim né...

S1: sim, na minha escola. No começo o menino era gay como a gente, ai ele foi se reconhecendo, era travesti, foi se vestindo como travesti, como uma mulher na escola. No começo teve um preconceito geral, porque 2008/09 ninguém falava disso como se fala hoje, então quando alguém assim entrava no ônibus, parava o buzão. E na escola ela chegou “toda toda” e chocou todo mundo, e choca com essas características brigentas, todo mundo meio tem medo. Eu no começo não era amigo dela. Os gays eu não entendo, no começo um odeia o outro, um acaba não gostando do outro. Há um preconceito.

S2: Existe um preconceito dentro do grupo. Geralmente um gay tem preconceito com travesti. E ultimamente temos vivenciado isso. Eu vejo como uma modinha do pessoal querer se montar, porque eu entendo que era por uma questão de arte e hoje não vejo mais isso. Você vai sair, parece que é modismo de quererem colocar um salto, uma peruca.

E: e porque você acha que está na moda?

S3: porque tem se falado na mídia, e a mídia tem seu lado positivo e negativo. E é como se tivesse colocado “o vamos lá, é moda” e tem a questão capitalista, de peruca ser mais cara. Esquecem esse lado de ser arte, trabalho. Eu particularmente conheço, o Lucas que faz isso porque ele gosta, voltado pro lado artístico.

S2: se você ver pelo lado da nossa cidade, tem pessoas que fazem trabalho e tal, e outros que só vão na balada e pronto, acabou. Não tem intuito.

S3: já cheguei a me questionar, se é protesto, ou se é uma necessidade de se sentir mulher. Mas se fosse protesto não ficaria em uma zona isolada numa balada, porque ela vai protestar contra quem? Sendo que todos ali já sabem. Depois pra ela poder se sentir mulher, ela deveria querer isso em todos os lugares. E outra coisa não se inclui.

S1: acredito que seja modismo mesmo. Questão capitalista. As pessoas veem nisso a possibilidade de fazerem festa.

S3: Mas voltando na questão na imagem, é notório como a cultura influencia muito isso, porque somos construídos a observar as coisas dentro das normas, códigos.

Se mandasse outra pessoa ver a imagem, iria dizer que é uma mulher, pois tem o estereótipo feminino, e somos educados a ver a partir disso.

S1: e o nome também Sthyfany Star. É um nome de guerra de quase todas. É como se fosse João e Maria.

S3: mas é diferente, João é uma coisa mais apagada, já Sthyfany não, é mais bombástica.

S1: sim.

E: será que o nome também pode estar classificado nessa questão binária?

S3: sim, essa semana eu tive uma experiência lá no colégio, teve uma mulher que foi matriculada, de nome Fábria, mas eles não entendem que Fábria pode ser feminino. Pois eles entendem que o normal seria o Fábio e não a Fábria. Como se fosse algo entranho.

S1: porque todo mundo só reconhece como Fábio, não tem femininas com esse nome.

E: você falou a questão da resistência, que essas pessoas fora da norma podem ser a resistência dentro no ambiente onde estão. Vocês conhecem ou sentem essa questão?

S3: Quando fui contratado nessa escola, até pergunto pra minha mãe “mas eu não tenho jeito de gay?” porque as meninas e as professoras me atormentam, ficam dando em cima de mim. E minha mãe ficou dando risada. Mas a diretora quando foi me contratar implicou comigo, não pela minha sexualidade, mas pela minha tatuagem. Estavam presente no dia o diretor, o vice diretor, a coordenadora, eu e mais três professores. E a diretora falou “nossa eu não tinha visto que você tem uma tatuagem, se eu tivesse visto não teria te contratado. Eu olhei pra ela e disse “e você seria processada”; aí ela disse “eu to brincando”, eu disse “mas eu estou falando sério, porque não estou aqui pra brincadeira, sou um profissional, sou gente como todo mundo aqui”. Qualquer coisa que saia da norma, estigmatiza. Então tem que resistir, porque senão você acaba sempre excluído.

E: e você, já viveu uma experiência assim?

S2: meu ambiente de trabalho é extremamente machista. S1: mas que o meu não é?

S2: falo no sentido, por exemplo, chega uma cliente bonita aí você ouve os comentários e não é comentário “ela é bonita”, mas dizem “ela é gostosa, imagina ela na cama”. São comentários grotescos, e eu já vivi, porque às vezes eu uso umas

sapatilhas, sandálias de umas cores bem femininas e já cheguei a ir pro trabalho com elas, e aí você ouve os comentários, as olhadas tortas.

E: mas não é engraçado isso? Pois se você vê um homem você também fala, que gostoso?

S1: eu falo S3: eu penso

S1: eu tenho experiência de inserção na AOB, no jovem advocacia. Tem 100 mulheres pra 5 homens. E essa questão de gays são bem fechadas, mesmo tendo muitas mulheres. Eu tentei ficar neutro, não quero que ninguém saiba nesse primeiro momento que estou chegando. Eu sou tímido no começo, mas depois vou me soltando, mas no começo não quero que ninguém fique sabendo. Quando eu vejo um homem bonito eu falo, mas eu tentei me policiar pra não acontecer essas coisas. Na escola, tinha uma professora que eu amava, chamava Maria do Carmo, ela era bem rígida e eu estudei com ela da quinta ao terceiro ano. E no fim do ano eu estava comentando na sala que eu era gay e ela não sabia, ela ficou abismada, pois foi minha professora tanto tempo e não reconheceu.

Eu tentei me policiar no começo, aí aconteceu a morte do meu namorado que não teve como, pois a cidade toda ficou sabendo que eu era gay, até meus pais, e o pessoal da OAB. Na primeira reunião da OAB, depois do acontecimento, eu senti os olhares todos voltado pra mim. No começo me senti bem incomodado. Na minha opinião, um gay não precisa ser...

S3: Então, se você chega em um lugar “olá boa tarde, sou homossexual, vou dar aulas pra vocês”?

S1: não, não precisa falar.

S3: chega e diz então, “olá boa tarde, eu sou heterossexual”? Eu acho estranho, pois não é uma questão de você se revelar, mas ser o que você é, pois se as pessoas disser “você é gay?” eu falo “tem algum problema?” Por isso que falo que é uma questão de se inserir e resistir. Lá no colégio mesmo, fica o grupo das mulheres e o grupo dos homens, não tem grupo dos gays, porque aparentemente só sou eu, mas eu me incluo no dos meninos, eles super que me incluem, falamos besteiras. Esses dias eles estavam falando umas coisas, fiz um questionamento e isso instiga todo mundo, e isso é legal, pois coisas da minha realidade faz eles pensarem outra forma de realidade. Estou saindo do trabalho agora está todo mundo doido, pois não vão ter aquela pessoa pra trocar ideia, por isso que eu falo que é muito complicado isso, pois por mais que tenha uma questão social nisso, temos que ser resistentes.

Temos que ser resistentes. Não é ser só vulnerável, pois tem que ter resistência. Então não sei. Mas é difícil, muito difícil.

S1: naquele momento da reunião eu poderia ter tido desistido, pois foi muito constrangedor, mas não desisti, fui fazendo meu trabalho, dando ideias, colocando em prática e eles foram vendo meu profissionalismo. Posso ser qualquer coisa, mesmo dentro de uma área muito preconceituosa. No decorrer, vi que eles são tranquilos depois que sabem que você é gay. Você mostra uma realidade pra eles que é diferente daquilo que eles pensam.

S1: porque na realidade tem gays muitos gays na área da advocacia, área do direito, mas é tudo enrustido. E parece que eles preferem que dê a cara a tapa e fale “eu sou gay”.

S3: Mas estigmatiza muito. Por exemplo, na área na psicologia dizem que se tem homem é tudo veado, e não é bem isso.

S1: o problema é que as pessoas não se revelam, elas têm medo. S3: elas se protegem.

S1: igual eu no começo.

S3: todo mundo no começo se protege. Da família, da escola.

S1: eu vejo na minha profissão, a questão de se proteger ok, mas a pessoa constrói uma família, casa com uma mulher

S3: mas aí ela não está se protegendo, ela está...

S1: mas a maioria dentro da minha profissão é desse jeito. Tem medo, vergonha.

S3: o que pesa pra ela não é o lado pessoal, mas o social.

S2: e o profissional, pois se eu me revelar gay eu não vou ser contratado naquele escritório que eu quero tanto. Se eu me revelar gay eu não vou ser inserido. Mas o vice-presidente da AOB é gay.

S3: mas ele é declarado gay publicamente? S1: publicamente ele não precisa disser.

S3: Mas aí você já está pragmatizando ele.

S1: Ele nunca disse, pois acho que ele não vê necessidade em falar, mas ele leva o noivo dele em todos os lugares. Todo mundo sabe, parece natural, como um casal hetero. E isso me fez resistir também “eu posso chegar aonde ele chegou”.

Conquistar meu espaço.

SEGUNDA IMAGEM - HOMOFOBIA



S2: é um rapaz que sofreu algum tipo de violência. Pelas características a gente já olha e deduz que ele sofreu algum ato de homofobia.

E: Quais são essas características? S2: cabelo. Principalmente cabelo. S3: não só, mas o lábio também.

S2: É... o brinco acho que nem tanto.

S1: eu vejo uma mulher lésbica que sofreu uma agressão.

S3: eu vejo um adolescente que demonstra ser afeminado, não somente pela aparência, mas pela própria vestimenta, por ter usado batom e pela corte de cabelo. E de fato não parece, ele foi violentado, fisicamente, psicologicamente e tantas outras formas e o olho que dá pra ver, você vê não aquela indignação, mas aquela tristeza. “porque eu apanhei? Apanhei porque estou com o cabelo diferente? Porque eu quis usar um batom, porque eu sou afeminado?”

E: e porque você viu um menino?

S3: primeiro porque ele tem um gogo. Que é uma característica masculina, o artista deixou focado nisso. Depois... aah, acho que é o gogo mesmo, porque depois temos o seio, que poderíamos pensar o que o S1 falou.

E: Mas porque essa violência?

S3: acho que volta sempre a mesma questão, a pouco tempo tive uma experiência,

onde fui dar uma palestra em um colégio e tem tido alto índice de violência homofóbica, na última vez colocaram fogo na escola, incendiaram a mochila de um casal gay.

E: porque colocaram fogo na escola?

S3: porque tinham dois gays que eram caszinho e aí em um dado momento os caras pra perseguir e tumultuar foram lá e colocaram fogo na mochila deles e acabou causando um incêndio em toda a escola. E quando você fala disso, eu fiquei me questionando desde quando eu cheguei na escola, tudo o que eu via é que era um bairro totalmente cristão, cheio de igrejas por todo lado. Várias igrejas. Em uma periferia geralmente as pessoas são mais sensíveis uma com as outras, e a gente vê que um travesti e o gay sempre são mais respeitados. Mas quando tem um discurso ele não movimenta somente as pessoas a terem uma postura moral, mas uma postura que insita o ódio. O discurso religioso fomenta isso. A escola já é uma estrutura que agrega essa normatividade, incluindo ainda esses discursos religiosos, faz com que as pessoas que são diferentes se tornem esses alvos. Pensam: Temos que eliminar, abolir. Entra a questão das diferenças e não apenas em ser gay, pois poderiam ter feito isso com uma gordinha, com negro. Já tive experiência também como professor, eu trabalhava em um colégio onde tinha duas meninas que se gostavam e estavam sempre próximas, e tinha algumas professoras evangélicas, e eu percebia que tinha esses discursos e tudo mais, e eu vi elas se sentirem mal por verem as meninas juntas. Elas fizeram o que fizeram pra conseguir o mapeamento da sala, mas não era pra organizar a sala e sim separar as meninas, era uma forma de proposto, afirmando: “não aceito isso”. Eu fiquei só olhando. Aí eu vendo o que estava acontecendo chamei a diretora e falei “esta acontecendo isso e isso, e eu não estou te pedindo, estou te comunicando, que na minha aula não vai haver mais mapeamento, eles vão sentar onde eles querem e onde se sintam bem e perto de quem eles quiserem e a importância é que eles me ouçam, ouçam o que eu vou fazer e o que trago pra eles” Pronto. Elas tiravam nota ruim em todas as matérias, mas na minha não. Aí elas vieram me questionar e eu falei: “a religiosidade de vocês tem que ser vivida na casa de vocês e na igreja, aqui dentro não, e se vocês começarem a perseguir as meninas e eu vou fazer alguma coisa contra vocês, porque elas estão aqui como estudantes, independentemente delas se gostarem ou não e isso não é da conta de vocês. Aí foi onde parou, mas acontece de verdade.

E: você viveu alguma experiência concreta de homofobia S2?

S2: não que me lembro.

E: e já assistiu?

S2: que me lembre não, nunca vivenciei. E: e você S1?

S1: ah, sempre. Eu era a bicha da escola. Do pré... eu parei de apanhar no segundo ano, foi quando eu comecei a bater, eu fiquei apoderada. Eu sempre fui agredido fisicamente, mentalmente pelos amigos da escola, porque no bairro para não ter esse tipo de agressão eu nem saía de casa.

S3: Mas você acha que isso era por você ser homossexual ou por não se incluir no grupo dos meninos?

S1: por não se incluir no grupo dos meninos porque eu não me via como eles, eu não gostava de jogar bola, não gostava de fazer nada do que eles faziam, aí eu ficava à margem. Eu preferia ficar no grupo das meninas. Eu gostava de jogar vôlei, tudo que as meninas brincavam. Meu nome é meu pai colocou por causa do Maradona. Maradona estava na moda. Então o sonho dele é que eu jogasse futebol, mas coitado, não deu certo, tinha que ter outro filho. Mas eu nunca gostei e sempre quis conviver com as meninas. Até hoje. Mas como meu pensamento está mais aberto, eu consigo ficar com os meninos tranquilos, eu fico com os advogados e eles falam de meninas, mesmo todos namorando e casados. Mas durante o ensino médio foi mais difícil, pois eu apanhava sem saber, porque eu sabia que eu era diferente, mas não sabia o que e no que.

S3: Eu nunca me identifiquei como gay, fui me identificar depois. Eu nunca gostei de jogar futebol, porque eu achava que era uma coisa muito insensível, brusca. Eu gostava muito de jogar vôlei, mas não vejo o vôlei como sendo de meninas, não é normativo. E eu gostava só, mas na cabeça deles tinha isso, o futebol era dos meninos e o vôlei das meninas. Eles ficavam me zoando com isso, aí eu jogava futebol, quebrava todos eles, e eles não me chamavam mais pra jogar. Nisso, eu jogava onde eu queria. Depois uma professora investiu em mim e eu estava jogando em um time lá da puta que pariu porque era algo que eu gostava.

S1: eu preferia ir pra todos os outros lugares menos pro campo de futebol porque eu detestava. Eu detestava os meninos que jogavam porque eles queriam obrigar a pessoa ser de determinado jeito, a jogar determinada coisa. Mas não, eu sou livre e eu jogo o que eu quiser, tênis de mesa, vôlei... Mas eu acabei sofrendo varias violências, no ensino fundamental os moleques se juntaram me levaram pro

banheiro e colocaram minha cabeça na privada. Essa foi a primeira violência que eu sofri e não denunciei porque tinha medo. Medo não sei do que. Em casa eu nunca tive um dialogo pra falar sobre essas coisas, sobre sexo, sobre orientação sexual.

E: e porque você acha que não tinha esse espaço?

S1: não sei, meus pais eram muito fechados, pra tudo, pra eles gay era errado, eles viam na TV algo relacionado a questão gay, já desligavam a TV ou mudavam de canal.

S3: mas era que era porque achavam errado ou porque eles percebiam que você era assim?

S1: hoje eu vejo que era isso, que eles viam em mim aquilo da TV. E queriam fugir pra não tocar no assunto, e isso acabou me ferindo muito na escola e até dentro de casa, porque eu ficava muito isolado.

S3: Mas quando se fala de homofobia, acho que nada é pior do que você vivenciar junto. Como aconteceu com o Denis, pra mim aquilo foi o ápice de tudo, de entender até que ponto a gente acaba sendo não visto como pessoa. Quando eu pensava no caso do Denis eu me revoltava muito.

E: mas o que te causou revolta?

S3: revolta no sentido de não é porque é gay que deveria ter sido tratado daquela forma.

E: você fala a convulsão social?

S3: sim, mas não só isso. Mas geral, a própria morte, a maneira, depois as pessoas fazerem comentários. Aquilo me causava mais revolta e com isso eu queria fazer mais pesquisas sobre a homofobia. Uma coisa é você ver na televisão, outra coisa é você vivenciar, ter que enterrar seu amigo por conta de uma coisa dessas. Isso me chocou muito, mas foi o que me deu mais força pra dizer: “eu quero pesquisar sobre essa porra, porque não pode ficar assim”.

S1: esses comentários não chegaram até mim, mas eu sei que tiveram. E realmente é muito triste. Ah, eu não quero falar sobre isso. (O participante se emocionou).

S2: na minha época da escola acho que foi muito tranquilo em comparação ao que eles disseram aqui. Eu nunca expressei nada em relação a homossexualidade. Desde criança eu sentia atração por meninos, mas na época eu não via relevância.

Eu sempre fui do grupo dos meninos, jogava vídeo game, ia jogar basquete na sexta feira a tarde. Eu não gostava de futebol, mas nunca senti essa pressão. Chegava na

educação física, os meninos ia pro campo eu ia jogar vôlei ou basquete. Nunca senti essa pressão dentro da escola. Minha vivencia maior foi depois da escola.

S3: mas você não ficava com os meninos pra se aproximar deles não? Você era uma bicha safada.

S2: não, não era. Na verdade o grupo que eu ficava era um grupo de meninos excluídos da sala, que foi onde eu me enxerguei e me enquadrei ali. Era excluído porque a gente não era tão bonito, então nós não pegava ninguém na escola. A gente era mais quietos. Não era evidente, popular, não tinha nada disso. As conversas eram mais sobre vídeo game, era bem nerdão.

S1: não tinha jeito de gay, não tinha na época de escola e também não se reconhecia, então pra mim era tranqüilo.

S2: é sossegado.

S1: mas eu acho que sou mais forte depois da escola, fiquei muito mais forte depois da escola. Da escola com certeza, depois do segundo, terceiro ano. A faculdade eu me senti igual o S2 era mais neutro.

S3: Na faculdade pra mim foi legal, porque lá eu encontrei mais mutantes iguais eu, nós acabamos criando um grupo de gays e nós não queríamos ser vistos como inferiores, queríamos ser os melhores, porque não era porque éramos gay que tínhamos que ser ruim em tudo. As nossas apresentações de trabalhos eram as melhores, a gente queria fazer protestos, aí descíamos todos de shortinho curto, pra todo mundo ficar olhando mesmo, pra dizer que nós existíamos. Até no futebol. Vai ter jogo, a gente jogava também. Pra dizer que precisamos ser vistos em tudo e a faculdade te dá vários espaços. O grupo se chamava “As Mulheres Ricas”.

S2: Todos mês fazíamos a noite das Mulheres Ricas, porque estava na moda. Eu me identificava muito, eu me divertia muito.

E: o que tinha de engraçado no grupo?

S3: elas desciam, todo mundo se juntava em um quarto, o quarto maior da republica, eles iam de roupão, colocavam uma música, dançavam, daqui a pouco aparecia uma peruca, então era muito engraçado. Mas na época eu namorava, aí não podia ficar muito tempo lá.

S1: eu falei que apanhei muito e depois comecei a bater, mas não fisicamente. Sim fisicamente quando acontecia. Eu me defendia. Eu comprei uma calça rosa, custava R\$700,00 reais. Com meu primeiro salário. Nem precisei ir à loja porque uma amiga levou diretamente pra mim, porque eu tinha essa vergonha também. “Jessica traz

pra mim que te pago”. Comprei, minha mãe não ficou sabendo, mas eu queria ir pra escola com ela, então eu pegava, colocava dentro da bolsa e saía com uma calça normal. Tinha um terreno baldio do lado de casa, eu passava lá e colocava e ia pra escola. Ou às vezes eu trocava no banheiro da escola quando eu chegava. Nas primeiras vezes o povo ficou chocado.

S3: Mas você falava que era caro?

S1: falava que era caríssimo. Porque eu estudava em uma escola de centro. Era um rosa fortíssimo. Eu não tenho ela mais, na verdade nem sei o que fiz com ela. Acho que depois eu fiz short, porque short é mais aceitável. E as pessoas ficavam olhando de rabo de olho, comentando. Mas eu não me sentia ofendido, porque eu já sabia que eu era gay, aí acho que ficou mais fácil. Mas eu vivi nesses dois ambientes. Na escola eu era super gay e em casa não, em casa eu me fechava, porque eu não tinha essa liberdade.

TERCEIRA IMAGEM – HETERONORMATIVIDADE.



S1: é uma igreja católica? S3: lógico que não.

S2: é uma instituição cristã?

S3: acho que é uma instituição escolar.

S1: é

cristã? S3:

não.

S1: sim.

E: porque você acha que é uma instituição escolar?

S3: porque o que a escola faz é isso, não precisa entrar a religião. A escola já agrega a questão da norma e dos bons costumes, da ideia de se formar família, isso tudo é o reflexo da sociedade. A escola é a produtora e (des)produtora de tudo que está mostrando aí. Por isso que os problemas que discutimos aqui, eles partiram de onde? Da escola.

E: tem algum sinal que você enxergue como sendo escola? S3: o uniforme.

E: é a representação da norma?

S3: ta na questão do uniforme. Os meninos de calça, as meninas com os peitos cobertos. Depois, tudo casal hetero, não tem nenhum casal gay e estão com a cara parecendo meios frustrados. Estão juntos, mas não estão tão felizes.

S1: algumas pessoas vivem em um relacionamento heteronormativo e vivem frustradas porque não é isso que querem.

S3: são cristãos, é isso que querem.

S1: mas parece que elas estão obrigadas a estar nesse ambiente. Não é porque elas querem.

S3: ela não é obrigada a usar o colarzinho. É como se você estivesse dizendo "Ela usa colarzinho, é porque ela gosta disso."

S1: talvez porque é um costume.

E: mas será que a pessoa tem essa consciência? S3: claro que sim. Você usava terço?

S1: usava. Eu uso ainda, às

vezes. S3: às vezes?

S1: mas é uma coisa que eu gosto, não é porque eu me sinto obrigado S3: agora.

S1: antes eu me sentia meio obrigado.

S3: porque é uma forma de proteção. É isso, às vezes vocês associam que usar cruzinha é ser católico.

E: Será que o pátio de uma escola não permite a liberdade das relações afetivas dos sujeitos gay?

S3: Já descobri que é na hora que um aluno pedi pra ir ao banheiro e o outro também sai, que se pegam no banheiro. Rola até sexo.

S1: Eu sim. Já fiz varias vezes no ensino médio. Porque eu estudei uma parte a noite. E tinha pessoas mais velhas no período noturno. Eu era do ensino regular. Lá a maioria dos caras eram casados e gays. No intervalo está todo mundo pra fora então não dá. Aí você pedi pra ir no banheiro. Combinam antes. Tinha uma parede na escola que era conhecido como a parede de quem queria “dar”, não transar, dar especificamente. E quando a pessoa encostava na parede, e outra queria, já ia pro banheiro.

E: a parede era o sinal?

S1: sim, era um sinal. Tudo organizado. E hoje tem também, na Faculdade, é uma grade. Eu já fiquei duas vezes na grade e deu super certo.

S3: aconteceu na escola. Um aluno saiu, outro saiu e estavam no banheiro. E eu achei interessante. Porque é uma forma de transgredir, encontrar uma forma de vivenciar, o que todo mundo vivencia. Vivenciar eu sei que todo mundo vivencia. Mas às vezes você vê ali os casaizinhos héteros e eles não estão juntos porque se gostam, mas porque quer se mostrar, porque tem todo aquele conflito, de se sentir feios, de pertencer. Então, eles sempre vão achar uma solução, uma possibilidade de fazer isso.

S1: Na escola tinha muito aquelazoação, se o cara encostasse na parede, os amigos todos zoavam ele, mas aconteciam durante as aulas, porque a pessoa pedia pra ir no banheiro, encostava na parede e se o outro visse e estivesse interessado entravam no banheiro os dois.

S2: eu vivenciei isso já na faculdade.

S1: na faculdade me contaram que um professor encostou na grade e ficou aguardando, e ele sabia porque freqüentava também e queria também. E o professor encostou na grade, passou um cara casado e eles foram pro banheiro.

S3: será que onde é mais reprimido é onde mais acontece?

S2: no Coelho. Aqui. Se você descer mais pra baixo no estacionamento da Faculdade, tem uma criação de coelhos. E não tínhamos combinados. Na verdade eu conheci o menino em um aplicativo e a gente combinou de se encontrar. Sentamos, começamos a conversar, fomos descendo, já estavam lá no coelho e rolou. Mas a faculdade em si pra mim foi um processo de descoberta, porque quando eu entrei na faculdade, foi quando eu estava passando pelo processo de

aceitação, então eu entrei totalmente inseguro, cheio de medo, não conhecia ninguém, pensei que não ia fazer amizade com ninguém. E foi legal porque logo no primeiro dia eu fiz amizade com a Mariana que é lésbica. Ela já era assumida pra família, já estava em um processo mais adiantado. E meio que me fortaleceu muito essa relação com ela e também, faculdade de comunicação, a galera tem a cabeça muito aberta e 90% das pessoas que fazem vivem a sua verdade, tipo assim, a gente andava pelo corredor, tinham meninos de shortinhos, tinha um que a gente até chamavam de miss, porque ele desfilava nos corredores da Faculdade, ele sabia e levava numa boa. Tinha um outro menino, que ia maquiado e de salto pra faculdade. Então tipo assim, pra mim foi um lugar super enriquecedor, muito e logo depois eu já entrei com projeto autoral pra poder entender melhor a questão de gênero. A faculdade pra mim foi o ápice do entendimento e da aceitação de quem eu era.

Quando eu comecei minha amizade com a mariana a gente era extremamente grudados, a gente andava abraçado no corredor, as vezes estávamos de mão dadas e ela fisicamente tem aparência masculina e como a gente estava no último piso, a gente descia os quadro pisos e descíamos juntos, nunca nos importamos com isso. Mas eu via os olhares tortos, teve uma vez, que a gente estava descendo no corredor, e tinha uma mulher, quando ela virou que viu a gente ela disse: “vixi” e subiu. Achou estranho. Na hora a gente riu pra caramba. Mas nos outros cursos a realidade é totalmente outra. No curso de comunicação eu vejo que todo mundo vive a sua liberdade e não se vê os professores levando isso de maneira negativa, eu vejo que todo mundo é tratado de maneira igual. Por mais, que você tenha essa liberdade, existia a questão do eu te respeito te aceito, mas não precisamos falar disso.

S3: mas então não respeita.

S2: né. Quando tentei fazer meu projeto, a intenção era de expor na faculdade, queria que todos vissem, mas foi barrado, mas de tudo isso, acho que não tenho do que reclamar.

S3: não te causou um dano direto.

S2: não, não, foi muito importante o processo.

S3: mas a imagem parece mais faculdade, porque aqui está mais aberto, na escola é mais fechada, digo do convívio.

E: é possível a gente viver essa liberdade no espaço escolar, a questão LGBT, ou precisamos fazer essas transgressões mencionadas por vocês?

S3: na escola, é mais difícil. O momento de convívio é no intervalo, onde todos são aglomerados em um espaço só.

E: vocês já viram nesse espaço, casais gays? S1; S2; S3: não, não existe.

S3: nem no Paraná, quando eu tive a experiência de trabalhar lá. E isso parte do sistema, que vai da direção, dos professores, que vai se reproduzindo até chegar nos alunos. É aquilo que o Foucault fala de vigilância no sistema, que acaba reproduzindo em quem está dentro do sistema. A escola vigia e os próprios alunos se vigiam. Já na Faculdade é diferente. A Faculdade é um espaço de transgressão porque ela possibilita, que você escape das normas.

E: Mas esse escapar é no sentido de precisar ser em um lugar privado?

S3: se for pra sexo, porque o gay é mais pervertido, ele quer transar, ele vai. Agora pra poder beijar é mais tranquilo.

S1: o gay não quer beijar, ele quer transar logo.

S3: aí o que acontece, ele vai achar um lugar, ele vai atrás de coelhinho. Ele vai, ele vai não tem jeito. Eu acho que na Faculdade fica mais propício, na escola não. Por exemplo, eles não vão ligar pra sua mãe se te pegar lá.

S2: e na Faculdade você entra, sai da sala a hora que você quer. S3: tem mais liberdade.

E: e vocês viam isso, na faculdade a questão do relacionamento, sem ser referente a sexo?

S3: não minha não tinha.

S1: na minha não tinha jamais. Nunca vi, e nem nas outras áreas, e na minha Faculdade tinha o curso de modas e a maioria eram gays, mas mesmo assim nunca vi homens ou mulheres de mãos dadas com outro rapaz. Era gay e só.

S3: mas porque então não andavam?

S1: porque não tinham namorados, não tinham um parceiro talvez. Mas no direito jamais. Eu mesmo pros professores...

E: você teve algum relacionamento lá dentro?

S1: não me lembro, acho que não, na Faculdade acho que não. Eu me senti mais livre na faculdade, em um momento de pegação. Na Faculdade acho que eu estava em outro momento. Na Faculdade pra mim foi uma fase de amadurecimento.

S3: namorar no período da Faculdade não rola.

S1: mas se tivesse, com certeza ia sofrer preconceito. Violência verbal, dos alunos,

dos colegas.

S3: você acha que a instituição não chamaria a atenção, tipo “vamos lá na minha sala”?

S1: não, só se pegassem a gente juntos nos corredores. Se fossem vistos se pegando, ai talvez seriam advertidos, mas ligar pros pais jamais. Faculdade é um ambiente mais livre, mais aberto, tem a liberdade de sair da sala, ir embora se quiser, ir pros matos, pras paredes, pros coelhos.

Entrevistador pergunta se mais alguém quer falar algo, S1 comenta o fato de na câmara de Vereadores ter uma cruz maior do que a da igreja católica e de como o campo político se mistura com o religioso o que acaba afetando também a questão da sexualidade. Os demais declaram não ter mais o que falar. Entrevistador agradece e o encontro se dá por encerrado.