UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Júlio César de Oliveira Santos

EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E HOMOSSEXUALIDADE:

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS GAYS POBRES

RECIFE
2017

Júlio César de Oliveira Santos

EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E HOMOSSEXUALIDADE:

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS GAYS POBRES

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no núcleo de pesquisa em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, como critério parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira.

RECIFE
2017

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237e Santos, Júlio César de Oliveira.
Educação, juventude e homossexualidade experiências escolares de jovens gays pobres / Júlio César de Oliveira Santos. – 2017. 166 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Inclui Referências e Apêndices.

1. Homossexualidade e educação. 2. Jovens homossexuais. 3. Pobreza. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Anna Luiza A. R. Martins de. II. Título.

371.82664 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-23)

JÚLIO CÉSAR DE OLIVEIRA SANTOS

EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E HOMOSSEXUALIDADE: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS GAYS POBRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como critério parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 08/03/2017.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Anna Luíza Araújo Martins de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Regina Facchini (Examinadora Externa)
Universidade de Campinas

_____

Profª. Drª. Jaileila de Araújo Menezes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Gustavo Gilson Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

À minha Orixá Òṣún, senhora dos meus passos, que me guia e me acolhe com suas águas e sua doçura nos caminhos que tenho traçado na vida.

A minha mãe, Lúcia, o maior exemplo de força, amor e resiliência que pude ver na vida. Mulher guerreira, que venceu todos os obstáculos da vida e sempre acreditou no meu potencial, mesmo com todas as dificuldades que a pobreza nos trouxe. Com a senhora aprendi os mais importantes valores que levarei para sempre comigo. Essa conquista também é sua! É a vitória de uma mãe solteira que trabalhou duro para sustentar e educar seu filho e o formou agora como Mestre em Educação!

A amiga, e minha eterna professora, Micheline Barbosa da Motta, por todo carinho e orientação ao longo da graduação e da pós-graduação. Por cada momento de ensinamento, por toda palavra de incentivo. Cada conversa foi um momento especial de aprendizagem. Minha trajetória até aqui é a trajetória de um professor que se espelha sempre em você.

À professora Anna Luiza Oliveira, que me acolheu e me conduziu com muita maestria e doçura ao longo da construção dessa dissertação. Um dos grandes presentes que esse Programa de Pós-Graduação me trouxe foi o carinho de sua orientação.

Aos amigos e amigas Rôsecler Batista, Danilo Martins, Thais Torres, Dayvison Santos, Rafael Silva, Jones Manoel e Eduarda Cristina por toda parceria, discussões e contribuições diversas. Agradeço pelo companheirismo e amizade.

A Ana Ferreira, por todo amor, cuidado e paciência. Agradeço pelo companheirismo e cumplicidade, e por todo o incentivo durante essa trajetória.

Aos professores e professoras Gustavo Gilson Oliveira, Jaileila Araújo, Rui Mesquita e Regina Facchini por toda colaboração, incentivo e apoio ao longo do mestrado.

Aos meus familiares, que torceram por mim, e que com muito amor incentivaram a conquista de mais essa vitória.

Ao amigo, pai e mestre José Iguaracy Felipe da Costa, pelas palavras sábias, fortes e sempre muito precisas. Por todo acolhimento de pai, cuidado e carinho que sempre encontrei com o senhor. Mo dúpé, Bàbá mi!

Ao grupo Gaymado pelo apoio e colaborações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à linha de pesquisa em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, pelo crescimento pessoal e acadêmico.

Deus não inventou nada
Quem inventou foi o Homem
Óculos escuros
Calça jeans de marca
Celular que filma
Enquanto o ladrão fica lhe filmando
Deus não inventou nada
Quem inventou foi o Homem
Essa urgência louca em ter um carro
E essa agonia besta de ter de brigar
por causa de um time
Deus não inventou nada
Deus só jogou um monte de gente
aqui dentro
E fez como Pilatos
Lavou as mãos
Só não sei com que sabão

– Miró da Muribeca.

RESUMO

Compreendendo a escola como uma arena de disputa e articulação de significados em torno das relações de gênero, sexualidade, raça e classe social, este estudo teve como objetivo analisar, a partir das narrativas de jovens gays, moradores de favela, como a educação escolar tem participado de suas *experiências de si* e que estratégias de resistência esses jovens têm desenvolvido diante de políticas escolares normalizadoras. Para tanto, construímos um *corpus* formado por entrevistas em profundidade, com seis jovens homossexuais moradores de favelas/comunidades, com idades entre 17 e 20 anos, estudantes do ensino médio, de escolas públicas de Pernambuco. O corpus foi analisado à luz da Teoria Política do Discurso. Observamos que os processos de assunção da homossexualidade na família foram momentos de muita tensão para todos os entrevistados. Os modos de classificação das diferenças adotados pelos jovens sinalizam disputas em torno de aspectos de gênero, sexualidade, moral e classe social. Destaca-se a recorrência de "brincadeiras" e "piadas" no contexto escolar, que funcionam como tentativas de correção daqueles que se distanciam dos padrões de gênero inteligíveis. Se "assumir como gay" e "entrar" nessas "brincadeiras", foram estratégias políticas desencadeadas para o enfrentamento de rituais de "heteroterrorismo" e o manejo de situações no cotidiano escolar. Observamos, ainda, a emergência de práticas que interrompem a regularidade discursiva heteronormativa através da constituição de redes de solidariedade e resistência, articuladas em torno da formação de grupos e de atividades como um esporte, uma banda, o teatro e/ou de simples relações de amizade.

Palavras-chave: Discurso. Escola. Experiência. Homossexualidade. Pobreza. Juventude.

ABSTRACT

Understanding the school as an arena of dispute and articulation of meanings about gender, sexuality, race and social class, this study aimed to analyze, through the narratives of young gay people, favela residents, how school education has played a role in their experiences of the self and what strategies of resistance these young people have developed in the face of regulatory school policies. To do so, we constructed a corpus of interviews with six homosexual High School students from public schools in Pernambuco, all aged 17 to 20 and living in favelas/communities. The interviews were analyzed in the light of the Political Theory of Discourse. We observed that the processes of coming out to the family were moments of great tension for all the interviewees. The ways of classification of differences adopted by young people indicate disputes around questions of gender, sexuality, morality and social class. We highlight the recurrence of “jokes” and “malicious behavior” in the school context, which serve as attempts to correct those who distance themselves from intelligible gender patterns. “Come out as gay" and "go along" with the "jokes" were political strategies developed for the confrontation of rituals of “heterterrorism” and the handling of situations in the school everyday life. We also observe the emergence of practices that interrupt heteronormative discursive regularity through the creation of networks of solidarity and resistance, articulated around the formation of groups and activities such as sports, musical bands, theater and/or simple relations of friendship.

Keywords: Discourse. School. Experience. Homosexuality. Poverty. Youth.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1

GÊNERO, HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA E DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS 22

1.1. As contribuições do conceito de gênero..... 22

1.2. Homossexualidade masculina e desigualdades socioeconômicas 28

CAPÍTULO 2

O QUE TEM SIDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR?..... 36

2.1. A escola como arena de disputas: discurso, hegemonia e antagonismos sociais 36

2.2. As desigualdades sociais na educação escolar 41

2.3. Escola, lugar de experiências 45

2.4. A escola e as (homo)sexualidades..... 50

CAPÍTULO 3

ESCOLA E FAVELA..... 56

3.1. A sociabilidade *na/da* favela..... 57

3.2. Os *efeitos* da favela na educação escolar..... 64

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO 67

4.1. A construção do corpus..... 69

4.1.1. Entrevistas semi-estruturadas e em profundidade 70

4.2. O referencial analítico 73

CAPÍTULO 5

JUVENTUDE E HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA NAS FAVELAS..... 77

5.1. Apresentando meus interlocutores..... 79

5.2. Família, descoberta da homossexualidade e visibilidade..... 89

5.3. Classificações e produção da diferença entre os jovens..... 102
5.3.1. Desejos e preferências nas relações entre os jovens 108

CAPÍTULO 6
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES 113
6.1. Cenas escolares: olhares sobre as experiências gays..... 114
6.2. “Tive uma professora uma vez, que eu não me esqueço dela mais nunca”: as experiências com os/as professores/as 124
6.3. A *pedagogia do insulto* e as estratégias de evitação e resistência 129
6.4. Criando laços e lutas: as resistências coletivas na escola. 135

7. PALAVRAS FINAIS 143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 150
APÊNDICE A 161
APÊNDICE B 164

INTRODUÇÃO

"Ao lidar com uma estrutura de segredo-aberto, só podemos nos aproximar do transformativo se não tivermos vergonha de arriscar o óbvio" (SEDGWICK, 1990, p. 22).

"O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. (...) em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal" (LARROSA, 1994, p. 13).

Diante do desejo de escrever sobre como as experiências escolares produzem efeitos na construção de si de jovens homossexuais, do sexo masculino, moradores de favelas, percebi que a minha experiência de si e, em especial, a minha trajetória escolar, seria atravessada pelo texto (ou elas o atravessariam). Assim, inspirado no autorrelato de Giancarlo Cornejo (2015) intitulado *"A guerra declarada contra o menino afeminado"*, busquei alguns apontamentos de como a experiência escolar constituiu e transformou a minha experiência de si e, sobretudo, levantei questionamentos em torno desta.

A forma com que nos interpretamos, com que nos narramos e, principalmente, como nos comportamos diante dos outros e diante de si, tem o potencial de nos revelar como se dá o complexo processo de produção disso que podemos chamar de *experiência de si* (LARROSA, 1994). Desse modo, a autonarrativa é, não só o lugar onde se produz sentidos sobre si, mas um importante ponto de partida para compreendermos como as práticas pedagógicas constroem as nossas histórias e mediam os elementos que nos tornam sujeitos de uma maneira particular.

Ao relatar sua experiência escolar como *menino afeminado*, Cornejo (2015) busca analisar como as relações entre gênero e (homo)sexualidade são mais imbricadas do que imaginamos e como a escola move suas alavancas no sentido de estigmatizar, patologizar e "corrigir" esse sujeito. O menino afeminado

é tratado como um *"corpo estranho"*, um desvio do projeto da masculinidade "normal" e a escola, tradicionalmente, por meio de seus dispositivos especializados (o currículo, as práticas pedagógicas e psicológicas), tem sido um dos principais espaços de intervenção para correção, como relata o autor.

Estudando em escolas públicas na favela, a estigmatização do meu corpo visto como afeminado também não demorou a acontecer. No entanto, lendo o relato de Cornejo, percebo que a minha trajetória escolar foi marcada por algumas particularidades que hoje entendo estarem relacionadas ao contexto da favela que vivi. Desde muito cedo, aprendi que o "homem de verdade" deve expressar uma masculinidade forjada no esporte (futebol), na agressividade, em gestos e comportamentos rígidos e contidos, numa
"malandragem" como forma de se dar bem sobre os outros e numa (hetero)sexualidade altamente valorizada e estimulada. Os homens que se distanciavam dessa masculinidade hegemônica eram alvos de "brincadeiras", piadas, humilhações e, comumente, violências físicas. Um processo em que se forja uma *masculinidade compulsiva* e que, como analisa Kaufman (1987), parte de um domínio sobre as mulheres, um domínio entre os homens e um domínio interno ao homem (isto é, dos investimentos que o sujeito faz sobre si, ao se ver, se descrever, se avaliar). Há nesse contexto, uma masculinidade hegemônica e normativa, que representa a forma legítima e normal de ser homem e que é referência para o posicionamento de todos os outros homens (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Essa noção de uma hegemonia em torno de um modelo de masculinidade – que surge inicialmente nos estudos de campo sobre como, no cotidiano das escolas australianas, as experiências das masculinidades e dos corpos constroem os papeis masculinos na política sindical[1] – nos permite ampliar algumas considerações importantes na perspectiva discursiva aqui adotada: a) Não existe uma masculinidade fechada que representa um tipo único de homem, mas uma série de posições em um contexto discursivo plural e contingente. Assim, as masculinidades são fixações parciais de sentido, que articulam um

[1] Para maiores informações ver KESSLER et al., 1982.

conjunto de significados supostamente masculinos; b) Compreender as masculinidades como campo marcado pela hegemonia implica em reconhecer que existem diversos mecanismos que buscam estabilizá-la, reivindicar uma *essência masculina*, mas ao mesmo tempo, outros discursos desafiam essa estabilidade, produzem antagonismos, o que nos aponta que toda masculinidade hegemônica é temporalmente fixada; c) Ainda que marcadas por uma mesma identidade cultural, masculinidades diferentes se constroem articuladas a diversos marcadores sociais, como classe social, raça, religião ou orientação sexual, por exemplo, e relações de subordinação, hierarquização e marginalização se constroem, também, nesses processos de articulação.

Assim, como diz Cornejo, o menino afeminado – cujas performances de gêneros são atribuídas a uma feminilidade, também, hegemônica – torna-se alvo de estigmas e da *abjeção*. Para Miskolci (2015, p. 24), a 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". O abjeto seria aquele que é motivo de rejeição, de vergonha, de nojo. Do ponto de vista das experiências da homossexualidade, a abjeção tem a ver com a própria vivência do desejo por pessoas do mesmo sexo e, principalmente, com os rompimentos com as normas de gênero que ela pode significar. Não por acaso, homossexuais "discretos", cujas expressões de gênero estão muito próximas do que é esperado para o seu sexo biológico (gays masculinos, lésbicas femininas), frequentemente, sofrem menos a violência homofóbica do que a *bicha afeminada* (MISKOLCI, 2015).

Uma das minhas lembranças mais marcantes se refere à forma com que eu percebia os significados atribuídos à homossexualidade. Havia na favela e na rua em que sempre morei, um homossexual declarado. Uma "brincadeira" comum que eu e os meninos de minha faixa etária tínhamos quando passávamos na frente da casa dele era a de sugerir que algum de nós entraria lá, como se ali houvesse o medo de um contágio. De alguma forma, aprendemos que ele era o risco de contaminação, não de uma doença biológica, mas de uma marca, um estigma, um abjeto. Durante longos anos, por mais que eu tentasse invisibilizar-me às discriminações – ensaiando performances de gênero menos afeminadas

–, eu vivi e vi outros sujeitos percebidos como homossexuais se tornarem abjetos, também, no cotidiano escolar. E infelizmente essa não é uma realidade tão individual.

Não quero aqui atribuir à instituição escolar toda a responsabilidade pelas hierarquias sociais, ou pela forma com que o homossexual da favela se torna um abjeto. Não quero, também, afirmar que toda experiência social da homossexualidade é marcada necessariamente pela abjeção. Todavia, como ressalta Louro (1997), a escola é um espaço privilegiado para o exercício de um poder normatizador. A partir de sua forma, do uso do tempo e do espaço, assumiu uma função socializadora que de tão eficiente deixa marcas nos corpos e nas mentes daqueles que vivenciam seu cotidiano, reproduzindo valores – geralmente, cristãos, patriarcais, de classe média e brancos – assim como, hierarquias e formas de subordinações.

Quando faço, hoje, o exercício da recordação, vejo que as minhas experiências escolares são as mais marcantes. Ao trazer aqui essas memórias pessoais para refletir sobre o papel da escola na socialização dos alunos gays moradores de favelas, tenho em mente que existem diferentes formas de se construir relações entre as histórias de vida e as experiências escolares, além das diferentes formas de se vivenciar esse espaço. No meu caso, acredito que não estou só nesse ponto, a escola representou um lugar de muitas dificuldades – tanto na produção, quanto na superação destas.

Desde a minha mais tenra memória, a escola assume uma posição de destaque na construção da minha visão de mundo, no aprendizado de valores que, no contexto que vivi, eram importantes e no aprendizado dos modos de ser. Filho de mãe solteira, minha mãe sempre se referiu a escola como o espaço que faria de mim uma pessoa melhor, onde eu teria as condições necessárias para alcançar um bom emprego – a escola era para ela algo como um lugar redentor.

Toda minha trajetória escolar se desenvolveu em escolas que atendiam, principalmente, às crianças e aos jovens das favelas em torno delas. Com condições críticas, desde a preocupante estrutura física, passando por constantes faltas de água, de merenda, de professores/as, até aos recorrentes

casos de violência escolar e tráfico de drogas, esses eram alguns dos principais espaços de sociabilidade que eu e as outras crianças da favela dispúnhamos. Nas escolas em que os alunos e as alunas são majoritariamente de alguma favela é comum, também, a presença marcante de discursos, elementos culturais, códigos sociais e representações produzidas nesse espaço. Isto é, o espaço escolar se torna, muitas vezes, uma extensão da sociabilidade que ocorre nos becos, vielas, ruas, ladeiras, entre outros territórios onde vivem seus alunos e alunas.

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais significativos na experiência social para crianças e jovens. Uma parcela considerável das nossas infâncias e juventudes é vivida no interior desse espaço. Mas, essa instituição tem sido também, um lugar onde se (re)produz formas de discriminação e estigmatização de pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), de diferentes classes sociais, raças, etnias e crenças (JUNQUEIRA, 2010). Muitas dessas pessoas se encontram em situações de pobreza, não acessam serviços básicos como saúde e moradia, ou quando acessam são de péssima qualidade. Geralmente, frequentam escolas com estruturas precárias, e/ou se encontram em diferentes arranjos familiares que produzem distintos efeitos emocionais nos sujeitos – nem sempre positivos. Em outras palavras, ainda que determinados aspectos das trajetórias escolares de alunos/as LGBT sejam comuns, em diferentes classes sociais esses aspectos ganham contornos específicos – os/as da escola privada possuem apoio psicopedagógico, nutricional, materiais didáticos de ponta; os/as mais pobres, por vezes, vão à escola fazer a primeira refeição do dia, estudam em situação precária do ponto de vista didático-pedagógico e estrutural. O que a escola pode significar para um aluno gay afeminado de favela?

Lembro-me das angústias diárias que representavam para mim a ida para a escola, pelas piadas – hoje tão difundidas como “bullying” – por ser percebido como afeminado. Lembro-me ainda dos choros ao sair da escola não só pelos constrangimentos sofridos durante o dia (felizes eram os dias em que não aconteciam), mas pela necessidade de voltar àquele espaço no dia seguinte. Quais experiências educacionais esse espaço proporciona a jovens

homossexuais? E quais as marcas da periferia urbana deixadas nos corpos e memórias desses alunos a partir das histórias escolares?

Assim como afirma Marsiaj (2003), as diferenças de classe afetam diretamente as condições de constituição das identidades gays. Parker (2002) enfatiza, ainda, que em um mesmo centro urbano distintas realidades e vivências gays são estruturadas – em relação às diferenças de classe, de raça, faixa etária, performances de gênero, entre outros elementos culturais e identitários. Partindo desse ponto, ao tomarmos as favelas como contextos em que os costumes, os valores, as relações sociais, os formatos dos laços afetivos, a estética entre tantas outras questões, assumem características marcadas pelas desigualdades socioeconômicas, nós assumimos que as experiências de ser não-heterossexual na favela, têm suas particularidades. As relações familiares, os locais de homossociabilidade, a dinâmica de distribuição da violência, a estética gay, os formatos das relações afetivo-sexuais e os valores são alguns dos aspectos cujas relações de classe produzem efeitos e diferentes condições de negociação de significados.

Nos últimos anos, percebe-se um aumento na visibilidade de homossexuais – especialmente nas classes médias e altas – e a expansão do que vem sendo considerado como *pink money*: a percepção dos gays como nicho de mercado específico e com alto potencial de consumo. Criam-se produtos e espaços específicos para as pessoas LGBT, que vão desde materiais e bens de consumo, a estabelecimentos como bares, boates e saunas. O que Marsiaj (2003) destaca é que, se de um lado cria-se uma aparente aceitação da homossexualidade, do outro, uma das principais consequências dessa estratégia de mercado é a maior marginalização dos gays e das lésbicas que não se encaixam no padrão de consumidor/a: “Correse o risco de aceitar o gay rico e marginalizar ainda mais a *bicha pobre*” (MARSIAJ, 2003, p. 142).

Mas, esse processo de marginalização e normatização do homossexual pobre acontece sempre numa relação com outros marcadores sociais da diferença, como o gênero. Miskolci (2015) destaca que por mais que a homossexualidade seja relativamente aceita nas classes mais abastadas, os códigos de controle das expressões de gênero ainda mantêm como modelo uma

masculinidade hegemônica – “olha, você pode até ser gay, mas não seja afeminado” – e as experiências afetivo-amorosas ancoram-se em referências heteronormativas.

A heteronormatividade pode ser compreendida como uma ordem sexual que naturaliza e legitima a heterossexualidade, como única forma normal de expressão da sexualidade e parte de uma concepção dicotômica de organização dos gêneros – homem e mulher. É interessante notar que ainda que as relações homossexuais sejam “toleradas”, a heteronormatividade também exerce um papel estruturante, de modo que as relações gays e lésbicas mais aceitas são aquelas duradouras, entre casais semelhantes aos heterossexuais – não é à toa que muitos casais de gays e lésbicas já escutaram perguntas como: “quem é o homem e quem é a mulher da relação?”.

Com a heteronormatividade organizando os sentidos e estabelecendo a norma (casal formado por homem e mulher) para mim é muito claro que a homossexualidade no contexto social em que eu vivi transformava as possibilidades de construção das relações afetivo-amorosas. As relações afetivo-sexuais entre homens eram fortemente estruturadas na díade *boy/frango*, ou *homem/frango*, como também observou França (2013). Uma classificação semelhante à descrita por Peter Fry (1982), em que se você é o que penetra – posição de ativo, dominador, logo “masculina” – durante as relações sexuais, você ainda é considerado homem/boy, enquanto aquele que é penetrado – posição passiva, de dominado e supostamente feminina – é considerado *frango*[2]. O que era muito claro aos meus olhos nessa relação é que há uma hierarquia entre os indivíduos em que os primeiros continuarão desfrutando das “regalias” de ser considerado homem e o segundo dos estigmas de ser *frango*. Diferentes posições de sujeito que acionam diferentes significantes, valores e formas de respeito.

Ainda que, há algumas décadas, seja possível observar a expansão de um modelo de classificação da sexualidade onde se considera a noção de uma

[2] Termo comum no contexto cultural de Pernambuco, que frequentemente se atribui um sentido pejorativo, e se assemelha a termos como “viado”, “bicha”, “boiola”, entre outros.

identidade homossexual baseada no desejo entre pessoas do mesmo gênero e, por consequência, uma tendência a fixar o desejo e as identidades numa separação entre hetero e homossexualidade (FRANÇA, 2013), nas classes mais populares do Recife (PE), como a que eu vivi, a classificação entre *homens* e *frangos* – com todas as suas ambiguidades e contradições – assume, grande parte das vezes, uma posição mais central na fixação de sentidos em torno da sexualidade. Reconhecer esse sistema de classificação sexual significa compreender as diferentes lógicas de estruturação das relações, que

> mesclam desejo, erotismo, diferenças, hierarquias e desigualdades, em arranjos que podem estar de diferentes maneiras mediados, de forma mais direta, pela troca de dinheiro e de bens, ou por trocas mais sutis que envolvem o acesso a diferentes ambientes e o usufruto de bens e serviços (FRANÇA, 2013, p. 27).

Historicamente, a escola tem funcionado como uma grande "maquinaria" de normatização e produção dos sujeitos. Guacira Lopes Louro (1997; 2000; 2001) tem discutido como a escola se constitui como um espaço *generificado*, onde, por meios muitas vezes sutis e silenciosos, discursos de gênero são investidos na produção de homens e mulheres "normais". A esse processo de normatização em que corpos e mentes são produzidos no interior das práticas escolares, a autora chama de **pedagogia da sexualidade**.

Nessa perspectiva, o que se afirma é que a escola tenta controlar e definir não só o conjunto de conhecimentos formais a serem ensinados, mas, também, os valores, comportamentos, gestos considerados adequados à sociedade, numa investida de controle do campo das diferenças. Cabe uma distinção, do ponto de vista analítico, entre um currículo escolar formal, constituído pelo conjunto de saberes e práticas pedagógicas oficiais e um *currículo oculto,* que corresponde a uma série de processos não-formais de aprendizado que se constroem, especialmente, por meio das relações sociais que fazem parte desse espaço (SILVA, 2010). Desse modo, a formação escolar ocorre através das relações entre esses processos formais e informais de ensino, onde valores hegemônicos, normas e desigualdades sociais são reproduzidos de maneira muito naturalizada.

No cotidiano escolar, diariamente, eu convivi com uma série de brincadeiras, piadas e ironias sobre o meu andar, o meu falar, o meu agir, que tentavam de várias formas me colocar num lugar de inferioridade, associado à figura (pejorativa) do frango/viado e, por vezes de desprezo. Foi, por meio desses momentos, que aprendi o que significava ser frango/gay, embora que nem eu mesmo soubesse o que eu era. Sales Junior (2006) aponta que a piada, a brincadeira, a ironia, as figuras de linguagem, as expressões corporais, os pressupostos, entre outras formas indiretas de enunciação de um discurso, organizam sentidos, invisibilizam formas de discriminação, marcam os corpos, manifestam relações de poder e, dessa maneira, transformam nossas experiências de si. Assim, as “piadas de frango”, as diferentes entonações ou expressões corporais mais “afeminadas” que, por meio da ridicularização, são forma de “brincadeiras” com homossexuais, podem ser tomadas não só como uma forma de classificar o outro, mas como evocações de um lugar de inferioridade que esse sujeito deve ocupar – ou talvez, ainda, de um *não-lugar* na medida em que os processos de exclusão sejam mais radicalizados.

Nessa perspectiva, o momento da piada ou da brincadeira é, também, educativo, ou como afirma Miskolci (2015):

> As pessoas aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros. Na escola, quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é xingada, é humilhada; quer seja a que ouve ou vê alguém ser maltratado dessa forma, é nessa situação da vergonha que você descobre o que é a sexualidade (p. 33-34).

Na pesquisa coordenada por Miriam Abramovay (2015), intitulada “Juventudes na Escola, sentidos e buscas: por que frequentam?”, realizada em 10 cidades brasileiras, 31,3 % dos estudantes do sexo masculino responderam que não gostariam de ter como colegas de classe homossexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Esses dados são alguns dos indícios de que as violências contra as pessoas LGBT ainda se constituem em um problema sistêmico. Cabe ressaltar que esse número não dá conta de todas as formas de violências vivenciadas por essas pessoas na escola, visto que diversas formas de discriminação, estigmatização e exclusão são silenciosas, discretas, dissimuladas em “brincadeiras” e, por isso, até naturalizadas.

Contudo, não somos sujeitos completamente passivos aos investimentos do poder normatizador. Na escola, mecanismos e estratégias de resistências, individuais ou coletivas emergem – com apoio de profissionais da educação ou somente entre os/as alunos/as, por meio de práticas oficiais da escola como grêmios ou grupos artísticos, ou por práticas não oficiais – tencionando as relações de subordinação. Que estratégias de resistência jovens homossexuais de favela desenvolvem no cotidiano escolar para lidar com as experiências de abjeção? Como as experiências desses jovens podem interpelar a escola desafiando a suposta estabilidade da estrutura curricular e levantando suspeitas sobre as normas de gênero estabelecidas?

Diante desse contexto, me interessou compreender: a) como jovens homossexuais, do ensino médio, moradores de favela são atravessados pelos discursos de gênero dos currículos escolares? b) que experiências esses sujeitos tiveram com os diversos atores do espaço escolar – colegas, professores/as, funcionários/as, equipe gestora? c) como fizeram para lidar com as experiências de abjeção? d) como isso levou a modificações em suas vidas e modos de pensar e agir? e) percebem mudanças na escola, nos discursos de gênero, sexualidade, ou em situações específicas a partir de sua presença? f) Como as experiências desses jovens homossexuais interpelaram a escola e o currículo? g) que processos de negociação de sentidos (em torno do gênero, raça, igualdade/desigualdade social) foram desencadeados no contexto escolar com a vivência desses jovens?

Sendo assim, elenquei como **objetivo geral**: analisar, a partir das narrativas de jovens gays moradores de favela, como a educação escolar tem participado das suas experiências de si e produzido sentidos sobre homossexualidade e sobre suas inserções em relações de gênero, classe e sexualidade. E como objetivos específicos:

a) **Compreender** de quais maneiras os jovens se percebem terem sido atravessados e, nesse movimento, transformados pelos discursos de gênero, sexualidade e classe social da escola;

b) **Entender** a percepção desses jovens sobre as possíveis mudanças na escola – curriculares, relacionais, normativas – a partir de suas experiências;
c) **Investigar** quais mecanismos de resistências ou estratégias de manejo dos processos normatizadores e marginalizadores foram desenvolvidos pelos jovens homossexuais de favela no contexto escolar.

A educação, enquanto campo de estudo, tem sido arena de diversas críticas e consequentes disputas, seja a partir dos currículos escolares, das políticas educacionais, das garantias de acesso e permanência, da valorização do magistério, entre tantos outros pontos. O que é hegemônico, no entanto, é a importância social atribuída à educação escolar. Na escola aprendemos, além dos saberes das ciências, da filosofia, das artes e das linguagens, *"modos de ser"* no mundo, mas nem sempre isso significa algo positivo. É, também, na escola que aprendemos e reproduzimos hierarquias sociais, preconceitos, mecanismos de invisibilização e de exclusão do *"outro"*.

Dessa forma, este estudo pretende contribuir na problematização das vivências que espaço escolar proporciona, refletindo sobre como as experiências escolares nos formam, as marcas que elas podem deixar nos sujeitos, especialmente, no que diz respeito à interface orientação sexual e classe social e seu impacto na maneira com que os sujeitos experienciam a escola, transformando-se e transformando-a.

Nessa perspectiva, no capítulo 1, apresento um breve panorama do debate sobre gênero e situo a perspectiva pós-estruturalista como aquela que nos orienta, enfatizando a necessária atenção aos sistemas simbólicos, às relações de poder, ao caráter discursivo do gênero e da sexualidade e à desconstrução de políticas heteronormativas. Também, faço algumas considerações sobre a relação entre desigualdades socioeconômicas e os modos de se vivenciar a homossexualidade masculina.

No capítulo 2, reflito sobre o que tem sido a educação escolar e como ela participa das experiências de si daqueles/as que vivenciam seu cotidiano. Inicialmente, proponho pensar a escola enquanto lugar onde diferentes discursos

disputam hegemonia e se articulam num processo de negociação de sentidos. Em seguida, discuto suas relações com a produção de desigualdades sociais e seu papel de instituição generificada, fortemente atuante na produção de políticas de sexualidade.

No capítulo 3, analiso como as favelas e seus/suas moradores/as, têm sido historicamente relacionados a discursos de marginalização e estigmatização e aponto alguns dos efeitos desse processo na educação escolar das pessoas moradoras dessas regiões.

No capítulo 4, apresento o percurso metodológico do estudo, destacando os aspectos relativos à construção do corpus. Apresento, ainda, algumas considerações sobre a *pesquisa orientada ao problema* (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013), a entrevista em profundidade e exponho o referencial analítico adotado neste estudo.

No capítulo 5, apresento os meus interlocutores, enfatizando suas autonarrativas e as descrições e significados que atribuíram aos territórios onde residem. Em seguida, analiso as tramas familiares em torno da descoberta e revelação da homossexualidade dos jovens. Analiso, ainda, a dispersão de categorias de classificação das identidades homossexuais apresentadas pelos jovens, que compreendo serem importantes pontos de partida para a compreensão dos modos de organização de sentidos em torno do gênero e da sexualidade, dos códigos sociais e das relações de poder que constituem suas vidas. Concluo refletindo a respeito dos arranjos e lógicas de estruturação das relações entre homens, em torno das preferências e trocas afetivas e sexuais apresentados pelos jovens.

No capítulo 6, dou destaque às narrativas dos interlocutores desta pesquisa sobre suas experiências escolares e discuto como a educação escolar tem participado de suas experiências de si. Por fim, termino a dissertação, pontuando algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1

GÊNERO, HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA E DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS

"A intricada textura de sistemas culturais é tão característica da sexualidade como de qualquer outro aspecto da vida brasileira, e a cultura sexual brasileira pode ser vista como fundamentada em uma gama quase infinita de quadros culturais distintos que se sobrepõem e interagem de formas extraordinariamente variadas – e que são fundamentais na configuração das experiências e compreensões sexuais de diferentes indivíduos" (PARKER, 2002, p. 51).

O objetivo desse capítulo é apresentar a perspectiva teórica que orienta o olhar para as relações de gênero que esse estudo problematiza. Assim, iniciamos com uma breve discussão sobre a construção do conceito de gênero, enfatizando diferentes fatos e momentos que possibilitaram a emergência de um enfoque teórico atento para os sistemas simbólicos, as relações de poder, o caráter discursivo da sexualidade e a necessária desconstrução de políticas heteronormativas. Em seguida, trazemos algumas considerações sobre os efeitos das desigualdades socioeconômicas nos modos de se vivenciar a homossexualidade masculina, enfatizando, especialmente, aspectos relacionados à pobreza.

1.1. Apresentando o debate sobre gênero

A construção do conceito de gênero tem se dado ao longo da história imbricada com diferentes fases e fatos, entre os quais destacam-se: o movimento sufragista, o nascimento da psicanálise, os estudos antropológicos sobre gênero e temperamento, o surgimento das teorias dos papéis sociais, a teoria do patriarcado, a revolução feminista, a emergência de teorias feministas pós-

estruturalistas (CONNELL, 2002; PISCITELLI, 2009; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2012).

O movimento sufragista, elemento de destaque do que se denomina, tradicionalmente, de primeira onda do feminismo, está inserido num processo de grande mobilização pelos “direitos iguais entre os sexos”, que ocorreu no final do século IXX e início do XX, no contexto europeu e norte americano e que se estendeu para outros países. Enfatizou a luta das mulheres pelo direito ao voto e à vida pública – especialmente, à educação, à política e a direitos trabalhistas – estes últimos, segundo Pinto (2003), eram bandeira de luta, principalmente, das mulheres de classes menos favorecidas, geralmente, operárias ligadas ao movimento anarquista.

Com a psicanálise, surgem reflexões sobre o inconsciente, o desejo e as fases psicossexuais (FREUD, 1969); os conflitos de ordem pessoal e social que influenciam na formação da psique (ADLER, 1967; ERIKSON,1971; 1976); a proposição do caráter discursivo do inconsciente e do investimento simbólico do outro na formação da subjetividade (LACAN, 1998). Tais debates subvertem a noção de sujeito universal e consciente do iluminismo e são incorporados no diálogo sobre gênero por diversas autoras feministas (CHODOROW, 1978; MITCHELL; ROSE, 1983; GILLIGAN, 1982).

As pesquisas antropológicas de Malinowski (1955; 1959; 1978) e de Margaret Mead (1978; 1969) constituíram-se como um dos primeiros estudos empíricos sobre gênero, relativizando esse conceito ao evidenciar que o temperamento não depende do sexo. A teoria dos papéis sociais (GOFFMAN, 1966; 1975) também desempenhou papel relevante, indicando a variabilidade de identidades e o caráter situacional dos papéis sociais.

Entre os anos de 1960 e 1980, observa-se um grande fortalecimento do movimento feminista que se caracteriza, principalmente, por duas tendências: a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e o feminismo radical. De acordo com Bryson (2003), o feminismo radical se identificava como uma teoria que buscava refletir e enfrentar a opressão feminina. Para ele, a opressão tinha caráter universal e suas raízes eram o patriarcado – poder disseminado

pela educação, pela religião e pelo estado. O feminismo radical denunciou que, em decorrência da hegemonia masculina, os homens herdavam benefícios sociais, psicológicos, econômicos e sexuais e, portanto, as mulheres deveriam conectar-se em irmandade em prol de sua liberdade.

Em meio à efervescência política e social que se intensificou neste período, à multiplicação de movimentos feministas, sua crescente visibilidade, demandas e estudos, a construção do conceito de "gênero" surgiu, especialmente, como alternativa ao determinismo biológico das "diferenças sexuais". Falar em "gênero" significava debater sobre as construções sociais em torno dos sexos e, sobretudo, os lugares de subalternidade atribuídos às mulheres. Rejeita-se, desse modo, qualquer argumento que reivindicasse uma natureza biológica para justificar as desigualdades entre os homens e mulheres. O aspecto central na introdução do conceito de gênero foi o deslocamento do debate para o campo social (SCOTT, 1989).

Em meio a esse processo, diferentes articulações teóricas foram realizadas que, para Scott (1989), podem ser reunidas em três tendências: estudos que buscavam analisar as origens do patriarcado e as formas de libertação feminina; reflexões que dialogavam com tradições marxistas e refletiam sobre o papel que as mulheres desempenhavam nas relações de produção; teorias de base psicanalítica com ênfase na estruturação psíquica da identidade de gênero. Porém, segundo a autora, estas tendências foram insuficientes em suas apreciações, porque trabalhavam com as categorias "homens" e "mulheres" como universais; pelas posições binárias de análise das relações, perpetuando o mito que uma esfera não está relacionada com a outra; por não relacionarem a temática com o político, as relações de poder.

Com base nesses argumentos, observa-se, a partir do final dos anos de 1980, um movimento de crítica e revisão dos estudos de gênero, fundamentado em trabalhos de teóricos pós-estruturalistas, especialmente, Foucault (2007; 1998) e Derrida (2005). Influenciada por estes autores, Joan Scott (1989, p. 21) propõe que *"o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado*

nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder".

Para Scott (1989), os estudos de gênero precisam levar em consideração quatro elementos inter-relacionados. O primeiro é que gênero envolve símbolos culturalmente disponíveis, que produzem representações diversas, tais como Eva e Maria, como símbolos da mulher na tradição cristã do Ocidente, como exemplifica a autora. O segundo, se refere a conceitos normativos, que através de doutrinas religiosas, educacionais, científicas políticas e jurídicas, produzem efeitos de interpretação dos símbolos e dos significados articulados a eles. Estes conceitos normativos, geralmente, reafirmam a oposição binária feminino/masculino, assim como produzem efeitos de controle e rejeição de outras possibilidades de expressão de gênero. Ao fazer isso, cria-se uma aparência de naturalidade, de substância, das representações dominantes, apagando-se os vestígios dos conflitos que as produziram. Desse modo, cabe aos estudos de gênero, como sugere a autora, a crítica às fixações que reiteram a oposição binária de gênero como permanente e imutável.

O terceiro aspecto defendido pela autora é a necessidade de incluir a noção de *político* nos estudos de gênero. Com isso, se destaca que os gêneros envolvem, também, dimensões para além das relações de parentesco, tais como aquelas que ocorrem no mercado de trabalho, na educação, na economia e no sistema político. O quarto elemento se relaciona à identidade subjetiva, isto é, os modos de identificação e de produção de si, dos sujeitos em torno dos significados partilhados socialmente.

Nessa perspectiva, é importante romper com qualquer compreensão de gênero que opere numa lógica dicotômica e universal – p. e., homem/mulher, razão/emoção, força/sensibilidade. Isso significa partir de uma concepção de que ambos os "polos" são fraturados e plurais e que as fronteiras entre eles são turvas e constantemente rejeitadas pelos sujeitos. É nessa perspectiva que feministas negras, lésbicas, transexuais, latino-americanas e de países periféricos e ex-colônias têm não só enfatizado a necessidade de romper com a noção de "mulheres" enquanto unidade, quanto denunciado que em torno dessa

categoria, que supostamente inclui a todas, tem se reproduzido formas de exclusão, subordinação e dominação (MARIANO, 2005).

Como analisa Suely Costa (2004), a ênfase no paradigma do patriarcalismo, que se refere de modo geral à dominação masculina, embora tenha assumido historicamente uma função importante de conscientização acerca das relações de poder entre homens e mulheres, não dá conta da complexidade das interseções que as relações de gênero assumem com outros marcadores de diferença como classe social, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, entre outros.

De acordo com Scott (1989), a percepção do conceito de gênero desta ótica permite ainda a compreensão de que uma análise sobre as mulheres implica, também, estudos sobre os homens. Partir dessa perspectiva de gênero significa rejeitar a concepção de que as experiências das mulheres são completamente separadas das experiências dos homens e observar que ambos se constroem relacionalmente.

A partir desses dois deslocamentos – o rompimento da concepção dos gêneros como blocos dicotômicos e homogêneos e a consciência da importância de compreender as formas com que os homens são produzidos – e em diálogos com os estudos gays, os homens passam a ser inseridos nas análises feministas, para além da posição de dominante.

É importante atentar que a transformação na perspectiva com que o homem é percebido no campo de estudos de gênero não pretende negar que, de modo geral, eles assumem uma posição de poder privilegiada. Mas, permite a compreensão de que as relações de gênero são bem mais complexas do que previa a teoria do patriarcado.

Para a filósofa feminista Judith Butler (2003), é necessário, também, romper com a distinção entre sexo (algo reiterado como “o biológico”) e gênero (a “dimensão social construída sobre um corpo sexuado”). A autora propõe a desconstrução das concepções que compreendem o sexo como algo do campo da natureza. Isto é, “o gênero não deve ser meramente concebido como a

inscrição cultural de significado num sexo previamente dado" (BUTLER, 2003, p. 25), uma vez que o que compreendemos por sexo é, também, uma construção social e histórica. Michel Foucault (2015), em "História da Sexualidade" analisou a forma com que os discursos sobre a sexualidade são construídos e se transformam ao longo do tempo. E mostrou que, assim como os significados da sexualidade e dos gêneros não são estáveis, o significado do sexo também não é, o que vai nos apontar que o sexo é uma construção social e histórica.

Em "*Cuerpos que importan - sobre los límites materiales y discursivos Del 'sex'"*, Butler (2002) analisa o processo de materialização dos corpos, como uma consequência produtiva do poder regulatório. Para a autora, as normas de gênero produzem corpos culturalmente inteligíveis e percebidos como "sexuados", assim como, definem quais serão considerados "corpos abjetos". Apesar de ser impossível negar a materialidade dos corpos, isto é, sua dimensão biológica, química e física, de acordo com a autora, tais aspectos são desde já atravessados por discursos de gênero e sexualidade, que os significam e, portanto, não devem ser pensados como algo neutro.

Butler (2003), desse modo, entende o gênero não como um conjunto de significados sociais inscritos num corpo sexuado, mas como um conjunto de normas instituídas e constantemente reiteradas sobre o corpo, que produzem a "aparência de substância" – isto é, algo que emerge do interior dos sujeitos como uma verdade incontestável – e que tenta sempre apagar ou dissimular o que a caracteriza como uma construção social. Nesse sentido, para a filósofa, o gênero "é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser" (BUTLER, 2003, p. 59).

Isso não significa, pois, reduzir os gêneros a algo meramente "teatral", que deliberativamente se escolhe. Há, sempre, uma dimensão discursiva e normativa que atravessa as formas com que vivenciamos os gêneros. Na perspectiva proposta por ela, rejeita-se a compreensão de que os gêneros emergem do interior dos sujeitos cujos atos e gestos são sua expressão. Ainda que se tenha

uma dimensão interna e subjetiva, *o gênero se constrói a partir da reiteração de normas socais e nos próprios atos, gestos, expressões*.

De acordo com Butler (2003), em nossa sociedade é reproduzida uma "ordem compulsória" que tenta fixar uma suposta coerência entre sexo, gênero e desejo, fundamentada numa matriz heterossexual. Ou em outras palavras, se um indivíduo nasce com um pênis, por exemplo, sentirá "naturalmente" atração por meninas. Nessa perspectiva, ainda que a coerência entre esses diferentes domínios não seja sempre alcançada e muito menos garantida, os rompimentos com essa lógica – e aqui estou pensando especialmente nos homens "afeminados" – serão muitas vezes percebidos como desvios ou anormalidades. A *bicha* é, então, o *Outro* do *homem de verdade*, algo como um fracasso no projeto de masculinidade "normal".

Mas, é interessante ressaltar que esses rompimentos com essa ordem compulsória são sempre considerados em função do contexto cultural e social, e dos sistemas de classificação sexual e de gênero, em que o sujeito se insere. Na cidade do Recife, não é incomum encontrarmos *homens* que se relacionam, eventual ou habitualmente com *frangos* (categoria semelhante a "viado" ou "bicha"), tanto em troca de dinheiro, bens ou para desfrutar de algum serviço, quanto por prazer, desejo ou satisfação sexual (ainda que uma coisa não anule a outra), sem que esse primeiro seja considerado um desvio no padrão de masculinidade – mesmo que esse não seja um comportamento amplamente aceito dentro da moral. Outros aspectos dessa relação entre *homens* e *frangos* serão discutidos mais detalhadamente na próxima seção.

1.2. Homossexualidade masculina e desigualdades socioeconômicas

Como ressaltado anteriormente, esse estudo pretende contribuir na reflexão sobre como as experiências escolares nos formam, as marcas que elas podem deixar nos sujeitos, especialmente, no que diz respeito à interface orientação sexual e classe social. Desse modo, ao longo dessa seção, discutimos alguns estudos que nos possibilitam analisar os efeitos que as desigualdades socioeconômicas produzem nas experiências da

homossexualidade masculina, enfatizando, especialmente, o contexto urbano recifense.

De acordo com John D'Emilio, em *Capitalism and Gay Identity* (1983), a expansão do capitalismo e a modernização foram processos fundamentais na construção das identidades de gays e lésbicas. Segundo o autor, o desenvolvimento do capitalismo, e, especialmente, do trabalho assalariado, provocou profundas transformações na estrutura, na função e no significado da família. A família, que inicialmente era uma das principais formas de organizações econômicas autossuficientes, gradativamente perde sua centralidade econômica, assumindo significados mais afetivos. Uma das principais causas dessa ressignificação da família é o surgimento do trabalho assalariado, que possibilitou os sujeitos romperem com as relações de interdependência econômica entre os membros da família. A partir disso, os sujeitos estariam livres para desenvolverem uma vida fora do modelo familiar tradicional dispondo de seus salários.

A diminuição do domínio da família sobre os sujeitos e a crescente concentração de indivíduos nos meios urbanos possibilitou o aparecimento de grupos e comunidades de pessoas que tinham o desejo sexual por outras do mesmo sexo. Essas comunidades homossexuais urbanas criaram novas formas de gerir os comportamentos e desejos, além de novas maneiras de organizar significados em torno da sexualidade, o que viabilizou a construção de identidades e uma subcultura gay e lésbica, além da organização dos primeiros movimentos de liberação gay.

D'Emilio (1983) destaca, ainda, que com a modernidade houve uma separação entre procriação e sexualidade, que pôde ser observada com a diminuição da taxa de natalidade nos países desenvolvidos. Consequentemente, o próprio significado da heterossexualidade, também, passou por transformações.

Um dos argumentos centrais do autor (D'EMILIO, 1983) é que esses processos sociais decorrentes da urbanização, da modernização e da expansão do capitalismo tornaram possível a existência das identidades de gays e lésbicas.

Mas, essas relações são mais complexas e contraditórias do que aparentam. Ele observa que, se de um lado o desenvolvimento do capitalismo viabilizou a emergência de estilos de vida fora do alcance da família tradicional, do outro, ele fortaleceu um modelo de família nuclear e heterossexual e transferiu à família o papel da afetividade e de formas de relações estáveis, o que acabou por reforçar o heterossexismo e a homofobia.

Muitos desses fenômenos analisados por D'Emilio (1983) também se desenvolveram no Brasil, especialmente nos grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Mas, o autor chama atenção de que é característico do desenvolvimento econômico brasileiro uma grande desigualdade na distribuição de recursos financeiros, políticos e culturais. Cidades como São Paulo e Rio de Janeiro concentraram a maior parte desses recursos, o que levou um grande número de pessoas a se deslocarem para essas metrópoles. Autores como Green (1999) e Parker (2002) observam que são nesses grandes centros que se formam as maiores comunidades de gays e lésbicas do Brasil e que, mais tarde, se expandem para outros estados.

Em Pernambuco, a cidade do Recife se torna o principal centro urbano e de interação entre homossexuais que, com o passar dos anos, se transforma em referência, também, para as outras cidades próximas. A possibilidade de viver numa cidade grande e urbanizada oferece maior liberdade para a vivência de distintas formas de expressão da sexualidade e do gênero, o que muitas vezes se reflete numa maior facilidade de se estabelecer relações de aceitação.

No Recife, já no início da década de 1970, era possível encontrar locais como ruas, becos, banheiros públicos, praças e cinemas conhecidos como espaços utilizados por homens que tinham o interesse em encontros sexuais com outros homens e, no final da década, observa-se o surgimento de boates, bares e saunas destinadas a esse mesmo público (SILVA, 2011).

Sandro José da Silva (2011), em um estudo histórico sobre a homossexualidade masculina na cidade do Recife na década de 1970, discute que no contexto recifense havia uma diversidade de espaços, espalhados pela cidade, utilizados por homens interessados em outros homens e, muitas vezes,

compartilhados com outros sujeitos como prostitutas, michês, travestis, lésbicas, entre outros.

Como relata Silva (2011), havia ainda uma distinção e hierarquias entre os espaços considerados de qualidade, frequentados por pessoas “finas” e de bom gosto e os menos qualificados ou frequentados por “bichas pobres”. Contudo, os tipos de lugares frequentados, desde aqueles considerados de luxo ou os de baixa qualidade, assim como o ato de consumir ou não determinadas marcas, são muitas vezes fatores que constituem os modos com que os homossexuais são percebidos e inseridos nas relações de sociabilidade, sendo inclusive meios de exclusão e inclusão em grupos e redes de sociabilidade.

Em consonância com o que analisa D’Emilio (1983), destacaríamos que na medida em que os homossexuais estabelecem redes de contatos, de amizades entre pares, em que frequentam espaços conhecidos como pontos de encontro, de sociabilidade, ou de “pegação”, ou seja, a partir da homossociabilidade, produzem gostos, significados, estilos, gírias, entre outros, e criam condições reais de construção de subjetividades e resistências coletivas. Isto é,

> Os espaços não são meros palcos em que as ações humanas se desenvolvem ao longo do passar dos anos. Eles são dotados de qualidades subjetivas, evocam lembranças e ações, são objetos de disputas, conflitos, vivências, sobretudo, para determinados grupos que se viram vigiados e controlados (SILVA, 2011, p. 145).

Ressalta-se, então, as dinâmicas de hierarquização e marginalização que as *bichas pobres* são acometidas entre redes de sociabilidade LGBT, por serem, frequentemente, retratadas como muito escandalosos, pintosas, afeminadas, caricatos, menos atraentes, que não conseguem se enquadrar na moda e que frequentam lugares de baixo nível. Desse modo, é possível entendermos que a *bicha/frango pobre* pode se tornar não só o “outro” do *homem*, mas, também, o “outro” do *gay moderno*.

É possível observar, nas últimas décadas, a construção e a expansão de um modelo de classificação da sexualidade onde há a noção de uma identidade

homossexual, ou “identidade gay”, ou simplesmente de uma homossexualidade como o desejo entre pessoas do mesmo gênero, e uma tendência de fixar o desejo e identidades numa díade entre hetero e homossexualidade (FRANÇA, 2013).

Nas classes mais populares do Recife (PE), no entanto, tem sido comum a existência de um sistema de classificação sexual entre *boys* e *frangos*, que envolve ambiguidades, relações de ocultamento e explicitação dos envolvimentos sexuais entre homens, compondo os jogos eróticos e hierarquias sexuais e sociais nesses contextos ou, como descreve França
(2013, p. 18) sobre o contexto recifense: “a relação entre gays – ou *frangos*, categoria êmica que pode assumir um tom pejorativo – e *boys* ou *cafuçus* – rapazes que não se identificam como gays ou frangos e que se envolvem em trocas sexuais com outros homens”. Algo que se assemelha ao sistema bicha/bofe descrito por Peter Fry (1982).

Isadora Lins França (2010), analisando a produção de subjetividades e categorias identitárias a partir das relações entre consumo e homossexualidade, na cidade de São Paulo, percebeu, nas relações de construção do sujeito “desejável”, a busca pelo *cafuçu* – sujeito de classes mais populares, que se caracteriza, de modo geral, pela pele escura e por uma masculinidade mais rústica. A busca por esses sujeitos reacende, inclusive, as associações entre as performances de gênero e o comportamento sexual, que constroem as relações ativo-passivo, onde, ainda que alguns sujeitos afirmassem preferir ser ativo ou passivo, trânsitos e flexibilizações entre essas categorias eram comuns. As tensões entre ser passivo e ser ativo e as expressões de gênero envolvem hierarquias em que ser passivo, ou seja, penetrado no intercurso sexual, uma postura supostamente feminina, significa, também, assumir a posição de frango/bicha.

Marcadores sociais da diferença como o gênero, a idade, a classe social e a raça, se articulam na construção desses modelos de relações eróticas, produzindo diferentes arranjos de relacionamentos entre homens. Por vezes, as relações entre boys e frangos envolvem jogos de desigualdades, hierarquias, e os elementos da humilhação e da violência, também, se fazem presente nas

narrativas dos sujeitos. Não que as relações entre boys e frangos sejam sempre marcadas pelo fator violência, mas que, de acordo com França (2013), é impossível desconsiderar a presença desses elementos nas narrativas apresentadas.

Sousa Neto (2009), ao analisar as vivências da prostituição masculina de *boys de programa* em Recife, observou que ser reconhecido, ou se reconhecer como bicha ou boy, tem efeitos nas formas com que os sujeitos constroem seus corpos, suas percepções de si e suas performances de gênero. Contudo, como ressalta França (2010), nem sempre essas posições são cristalizadas, o que permite trânsitos e subversões desse sistema de classificação sexual. É importante, também, destacar que as relações entre boys e frangos podem envolver ou não a troca de alguma quantia em dinheiro, ou de bens, ou mesmo o acesso a determinados serviços, como uma casa noturna, por exemplo. Cabe enfatizar que as interações entre esses sujeitos acontecem, também, envolvendo frangos de classe média alta e boys de classes mais populares.

Julio Assis Simões e Isadora Lins França (2005) ao discutirem os espaços de sociabilidade homossexual na cidade de São Paulo destacam sobre os jovens de classes mais populares:

> Com frequência esses rapazes são chamados de “bichas quá-quá”, “bichas poc-poc”, “bichas um real” – termos pejorativos, quase “categorias de acusação”, que pretendem designar o jovem homossexual mais pobre e efeminado, de comportamento espalhafatoso e menos sintonizado com linguagens e hábitos “modernos” de gosto, vestimenta e apresentação corporal (SIMÕES; FRANÇA, 2005, p. 317).

Expressões quase sempre acusatórias como “bicha pobre”, “bicha favelada” ou “bicha pão com ovo”, por exemplo, são comumente utilizadas para ressaltar as diferenças entre os gostos, estilos, aparências, atitudes, comportamentos, poder aquisitivo e as baixas condições econômicas, que marcam de modo pejorativo o homossexual pobre, ou percebido como tal.

Hamilton Carvalho-Silva (2012), no contexto da cidade de São Paulo, percebeu que para os jovens de periferia, o consumo aparece como um dos fatores que colocam os sujeitos em posições de inferioridade ou superioridade em relação aos outros sujeitos do mesmo grupo. O poder de compra e o ato de consumir e ostentar determinados produtos, seriam maneiras de garantir algum tipo de respeito. Esse aspecto está fortemente relacionado com o que tem sido chamado de “pink money” (dinheiro rosa), que se refere à percepção dos homossexuais como um segmento de mercado específico, exigente e com alto poder de consumo. Uma variedade de produtos e serviços tem sido criada especificamente para esse público, como boates, pubs, bares, festas, cruzeiros, saunas, linhas de cosméticos, etc. Mas, esse não é um processo inteiramente novo. Green (1999) afirma que no Brasil era possível encontrar, já no final da década de 1950, espaços, como bares e bailes de carnaval, abertamente destinados aos homossexuais. O que tem ocorrido nos últimos anos é uma rápida expansão e pluralização desse mercado gay, que explora novas estratégias e relações de consumo, como relacionar o nome da empresa a uma noção de “apoio a diversidade” (mercado “gay friendly”), como têm feito diversas marcas famosas em suas campanhas publicitárias.

O Pink Money possibilita, então, que um estilo de vida gay glamoroso, com um elevado padrão de consumo de produtos “diferenciados”, seja percebida como referência para os homossexuais – um modelo de homossexual descolado, sofisticado e consumidor de boas marcas. É evidente, no entanto, que diante de uma enorme desigualdade socioeconômica e da diversidade de formas de se vivenciar a homossexualidade, diversos sujeitos não se enquadram nesse modelo, o que contribui para uma maior marginalização daqueles mais pobres. Ou como afirma Marsiaj (2003, p. 142): “Em termos mais brasileiros: corre-se o risco de aceitar o gay rico e marginalizar ainda mais a bicha pobre”.

Num contexto marcado por pobreza, desemprego e violência, para homens homossexuais ser mais “afeminado” ou “dar muita pinta” pode significar um aumento da vulnerabilidade. No entanto, pretendo evitar visões generalizadoras e estimatizantes da favela enquanto “lócus” da violência e, nesse movimento, perceber os demais aspectos das experiências da

homossexualidade nas classes mais populares, como as inserções em redes de sociabilidade que constituem os cotidianos desses sujeitos e, sobretudo, as suas experiências escolares.

Ressalta-se desse modo a importância de considerarmos os aspectos relacionados às desigualdades de classe social nos estudos sobre pessoas LGBT. A esse respeito, Brian Heaphy afirma que

> Considerações indiferenciadas sobre a vida gay tendem a narrar experiências de indivíduos privilegiados e relativamente bem posicionados com relação à posse de recursos, e a promover, normativamente, suas experiências como um script sobre como a vida gay deve ser concebida e vivida. É crucial, portanto, não apenas refutar argumentos teóricos sobre as sexualidades sem classe social como se engajar em análises situadas de sexualidades marcadas pela posição de classe (HEAPHY, 2011, p. 59).

Partindo dessa perspectiva, as vivências escolares de gays pobres serão, também, atravessadas pelos contextos de classe – e transformadas por estes. Ao afirmar isso, temos em mente, tanto os aspectos referentes às vivências dos jovens nos contextos de suas favelas/comunidades, quanto o papel das sociabilidades desenvolvidas no espaço escolar. Como analisaremos no próximo capítulo, a escola tem se constituído como um espaço hegemonicamente heteronormativo e, também, comprometido com a reprodução de valores das classes dominantes como referências de normalidade. Mas essa hegemonia é constantemente desafiada pela alteridade, trazendo imprevistos ao cotidiano escola e forçando a negociação e articulação de significados.

CAPÍTULO 2

O QUE TEM SIDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR?

"Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo a partir de uma reflexão crítica, para que esse futuro possa vir a ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino" (CANÁRIO, 2006, p. 7).

Neste capítulo, dividido em quatro seções, refletimos sobre o que tem sido a educação escolar e de que modo ela participa das experiências de si daqueles/as que vivenciam seu cotidiano. Inicialmente, analisamos a escola enquanto espaço onde diferentes discursos disputam hegemonia e se articulam num processo de negociação de sentidos. Em seguida, discutimos a educação escolar e suas relações com a produção de desigualdades sociais. Na terceira seção, pensamos o cotidiano e o currículo escolar enquanto dispositivos pedagógicos que atuam nas experiências de si dos sujeitos. Por fim, refletimos sobre a escola enquanto instituição generificada e fortemente atuante na produção de políticas de sexualidade.

2.1. A escola como arena de disputas: discurso, hegemonia e antagonismos sociais

Não há dúvida que a escola, por meio de seus currículos e práticas pedagógicas cotidianas, se tornou uma das principais instituições responsáveis pela produção de conhecimentos, valores e normas sociais. No entanto, esse processo não ocorre como uma simples e pacífica reprodução de significados de uma cultura dominante. A escola, na perspectiva aqui adotada, joga o jogo do campo social mais amplo, o que significa que ela é constituída por uma pluralidade de discursos, de diferentes origens, que estão em constantes

disputas, resistências, articulações, renegociações. O que marca os momentos de estabilidade são as práticas hegemônicas.

Analisar a escola por meio das disputas hegemônicas não significa negar que ela tem desempenhado um papel significante na reprodução de uma determinada ordem social. O que essa perspectiva permite é ampliar a compreensão da dinâmica dessa reprodução e entender que, neste jogo, estão em campo complexos processos de articulação de significados.

A noção de **articulação** é um dos pontos chaves na compreensão da hegemonia em Laclau e Mouffe (2015). Segundo os/as autores/as a articulação pode ser compreendida como

> qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante dessa prática articulatória, chamaremos de *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos de *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento* toda diferença não discursivamente articulada. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

A prática articulatória pressupõe, então, uma relação entre partes de modo que uma nova unidade – uma hegemonia – é formada. Burity (1997) ressalta que, dada à impossibilidade de fixação total de uma cadeia articulatória, pois o campo da discursividade é marcado pelo excesso de significados, o processo de transformação de *elementos* em *momentos* é constante. Mas, na perspectiva proposta por Laclau e Mouffe as práticas hegemônicas ocorrem em meio a relações discursivas e, desse modo, é fundamental entendermos o que os/as autores/as chamam de “discurso”.

Para Laclau e Mouffe (2000), o “discurso” pode ser compreendido como um sistema de relações entre significantes em que o significado de todo objeto e prática social é construído e disputado, transcendendo assim a distinção entre linguístico e extralinguístico. Laclau (2013, p. 116) afirma ainda que

> O discurso constitui o território primário da construção da objetividade enquanto tal. Por discurso, como tentei esclarecer várias vezes, não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e

> da escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as *relações* desempenham o papel constitutivo. Isso significa que os elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem através dele.

Partindo dessa concepção, de que não há uma essência que determine os significados dos objetos e das práticas sociais, mas que esses são constituídos no interior do discurso, o significado de “educação”, por exemplo, será compreendido como o resultado – constantemente renegociado e, por isso, contingente e histórico – de disputas hegemônicas entre diferentes projetos políticos. Myriam Soutwell (2014, p. 143) acrescenta que, nas lutas hegemônicas, diferentes projetos “buscam subverter uma ordem social, substituindo-a por outra”.

Nas últimas décadas, a educação escolar vê-se atravessada por demandas de “inclusão das minorias”, impulsionadas pela emergência política e social de uma série de sujeitos que tem denunciado formas de subordinação e de exclusão. A entrada de determinadas demandas dessas “minorias” nos currículos oficiais da educação escolar no Brasil, como a partir das discussões sobre educação indígena, relações étnico-raciais, gênero, diversidade sexual, entre outras, tem promovido deslocamentos nas hegemonias estabelecidas, fazendo emergir novos conflitos, novas formas de articulação e antagonismo social.

O campo discursivo torna-se, desse modo, espaço de disputas em que de um lado os discursos buscam a fixação dos sentidos – como afirma Burity (1997) “todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, deter o fluxo das diferenças, construir um centro, dizer a verdade do social” – e, do outro, os antagonismos sociais serão o limite de toda fixação (LACLAU, 2000).

Para Laclau (1983), o **antagonismo** é tudo aquilo que impede a objetividade de se constituir como um sistema estável e, nesse sentido, toda hegemonia é um campo aberto e contingente, passível que outros discursos a desafiem, a transformem, a desarticulem. O antagonismo pode ser pensado, por exemplo, na tensão entre a hegemonia do discurso heteronormativo na escola e

a crescente visibilidade de diferentes formas de identificação sexual e de gênero (travestis, transexuais, homossexuais, bissexuais, para citar algumas formas de identificação), que ameaça radicalmente a sua estabilidade (OLIVEIRA, 2009).

Desse modo, as noções de hegemonia, articulação e antagonismo, lançam luz às disputas que atravessam o campo da educação escolar e o cotidiano das escolas. Isto é, demandas de diferentes origens, articuladas a diferentes projetos políticos e com distintas finalidades, tem emergido *pela* educação escolar – em destaque a universalização do acesso, às noções de ensino de qualidade, formação para o mercado, novas formas de gestão educacional – e no *interior* do campo da educação – seus currículos, a relação professor-aluno, a avaliação da aprendizagem, ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, entre tantas outras – como bem analisou Burity (2010).

Embora a **contingência** seja constitutiva da ontologia do social, Laclau e Mouffe (2015) ressaltam que as fixações parciais de sentidos são fundamentais na estruturação da vida social. É a partir desses **pontos de nodais**, como fixações parciais de sentido, que se tornam possíveis a produção de identidades sociais.

Southwell (2014, p. 143) afirma que “entender a hegemonia como prática, põe novas luzes ao processo pelo qual as identidades sociais são construídas”. Dada à centralidade dos conceitos de discurso e hegemonia, na compreensão do social por Laclau e Mouffe (2015), o significado de toda identidade social é construído no interior de **formações discursivas**, que podem ser compreendidas como “um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido” (BURITY, 2014a, p. 66). Ressalta-se que a construção de uma formação discursiva não é aleatória. Existem elementos que centralizam e articulam esse conjunto de discursos, de maneira que há sempre uma hegemonia no interior das formações discursivas.

Nessa perspectiva, o sujeito é interpelado e constituído por várias formações discursivas (de gênero, raça, classe, sexual, religiosa, entre outras), o que tem sido considerado como uma fragmentação do sujeito. Como afirma

Burity (2014b), são essas estruturas que promovem efeitos de posicionamento dos sujeitos, o que Laclau (1983) chama de posições de sujeito. Assim, um indivíduo pode ocupam várias posições de sujeito, por exemplo: homem, aluno, bissexual, umbandista.

Partindo dessa perspectiva e articulando às noções laclaunianas de discurso e sujeito, Burity (2010, p. 10) afirma que

> O sujeito está posicionado, delimitado: por instituições, pelos coletivos dos quais participa, pela temporalidade da sua formação social, pela incompletude de seu domínio sobre o mundo e pela intransparência de sua própria experiência de si. O discurso, como lugar de produção de sentido, é um lugar no qual essas duas dimensões se articulam.

Em meio a esse contexto, o conceito de identidade pode ser compreendido como a articulação de elementos, resultantes das práticas hegemônicas, que envolvem uma dimensão de autoconhecimento, autoidentificação. Burity (2014b) vai destacar que não há necessariamente uma estabilidade ou simetria entre esses elementos, de modo que

> há elementos mais “importantes” que outros, há elementos que “nucleiam” outros, mas são subordinados a ainda outros mais abrangentes ou determinadores, e há elementos externos que podem intervir, deformar ou desestruturar na ordem definida por uma estrutura ou discurso (BURITY, 2014b, p, 203).

Uma identidade social, embora construída num campo discursivo sempre heterogêneo e atravessada pelas diversas posições de sujeito, não é formada ao acaso. Existe nela uma ordem que é constituída através de discursos que se tornam a referência da articulação – os pontos nodais (BURITY, 2014a).

Outra dimensão fundamental da construção de uma identidade é a tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência (LACLAU, 2011). O processo de produção de uma identidade envolve uma série de aspectos diferenciais que buscam estabelecer fronteiras entre o “nós” e o “eles”. Mas para Laclau (2013), esse não é um processo puramente diferencial. Segundo este autor, a totalização depende da exclusão e, é nesse momento, em que a diferença é subvertida. A construção de uma identidade gay, por exemplo,

envolve aspectos que a diferencia da de heterossexuais. Ser gay, portanto e grosso modo, seria não ser heterossexual. Essa exclusão será o ponto de totalização de uma identidade gay. Nesse sentido, será necessário que as diferenças entre os gays (negros, brancos, pobres, ricos, candomblecistas, evangélicos) sejam subvertidas pela lógica da equivalência para o fechamento (parcial) de uma identidade gay.

Isso não significa cair num relativismo em que não é possível a fixação de uma identidade, ou que não se possa falar sobre a existência de uma identidade gay. É possível a fixação de uma identidade sim, no entanto, é fundamental compreender a abertura e contingência desta.

Ao falar em *identidade* tenho em mente ainda algo que se *exercita*, que se faz constantemente num conjunto de práticas e que, nesse processo, tenta apagar os seus vestígios de construção, o seu percurso de elaboração e reelaboração no tempo, assumindo uma natureza de “substância”, algo onde nos fixamos, mesmo que às vezes de modo precário.

2.2. As desigualdades sociais e a educação escolar

Sem dúvida a escola é uma das principais invenções históricas da modernidade. Ela criou, além de uma nova e especializada forma de socialização, novas maneiras de relação entre “mestre” e “aprendiz”, diferentes formas de gerir o tempo e o espaço em função da aprendizagem e da relação com o campo dos saberes (CANÁRIO, 2005). Mas, a configuração, estrutura e função dessa instituição têm se transformado ao longo do tempo. Aliás, apontar a escola como uma “invenção histórica” significa ressaltar o caráter contingente da mesma.

A escola surge em meio aos ideais republicanos e sob os objetivos dos emergentes estados nação de promover uma coesão nacional e de controle da população. Para tanto, a escola republicana tinha como objetivo uma formação mais voltada aos valores morais, ao patriotismo, civismo e menos a uma formação para a economia ou para a profissionalização, como se observa décadas à frente.

Construída numa sociedade com rígidas divisões de classe, as desigualdades sociais eram o fator determinante para o acesso, ou exclusão, escolar. De acordo com Dubet (2003), uma das marcas desse sistema de ensino é a diferença no acesso ao tipo de escola entre as crianças das classes populares e as crianças da burguesia. O autor afirma que as crianças do povo acessavam as escolas primárias, enquanto as crianças mais abastadas frequentavam os liceus e ginásios. Com isso e somada a enorme desarticulação entre os níveis de ensino das escolas, especialmente para aquelas ofertadas às classes mais pobres, as desigualdades sociais seriam a principal causa das desigualdades educacionais e da exclusão escolar. Não que não existissem formas internas às escolas, de classificar e hierarquizar os alunos e alunas, mas as desigualdades sociais desempenhavam papel determinante no destino e trajetória dos indivíduos.

Não há como, pois, desvincular a educação escolar dos movimentos reais da sociedade, isto é, os contextos sociais, políticos e econômicos num dado momento histórico produzem não só as concepções educacionais, mas transformam a própria da prática escolar. As mudanças históricas são também acompanhadas por transformações nas concepções de educação, escola, aluno, professor, conhecimento, avaliação, etc.

O processo de urbanização e desenvolvimento econômico no Brasil acontece acompanhado de enormes desigualdades na distribuição dos bens sociais e do poder político, o que consolidou uma estrutura social marcada pela desigualdade (PAIVA, 2009). Aprofundam-se uma série de desigualdades que operam em diferentes dimensões, sejam nacionais, regionais, locais, ou ainda raciais, étnicas, sexuais, etc.

A partir de uma série de críticas a esse sistema de ensino e, dentre elas, destaca-se a teoria do capital humano que confere ao conhecimento escolar uma importância econômica, a escola passa por um processo de massificação que marca a democratização no acesso, que no Brasil acontece a partir da década de 1960, embora já a partir da década de 1930, com a intensificação do processo de industrialização, houvesse um aumento da demanda pela expansão da oferta de educação. ´

Na nova ordem econômica em crescimento no Brasil, era necessário ampliar a formação de recursos humanos para ocupar as funções na indústria e, portanto, a demanda por educação passa a ser também uma demanda da economia. Com o aumento da oferta escolar, e a consequente pluralização de seu público, a escola passa a operar mecanismos internos de reprodução de desigualdades e produção de exclusões (DUBET, 2003). Para Canário (2008), a seleção social antes realizada no acesso à escola, com a democratização passa a ser realizada, também, internamente por meio das práticas escolares.

Com a expansão da educação escolar uma parcela significante das crianças das classes populares passou a acessar esse espaço. Para Paiva (2009), gradativamente, a escola pública tornou-se a “escola dos pobres”. Esse processo é acompanhado pela expansão do capital privado na educação e a consequente hierarquização entre as escolas públicas e privadas.

A abertura da escola deslocou para o interior das práticas escolares as desigualdades que se materializaram, especialmente, por meio da seleção do insucesso e, a partir de então, “de uma seleção dos ‘melhores’, que caracterizou a escola (elitista) das ‘certezas’. Passou-se para um processo seletivo orientado para a ‘exclusão’ dos piores, por exclusão relativa” (CANÁRIO, 2008, p. 78). Nesse contexto, a trajetória dos alunos das classes mais populares se tornou menos valorizada e, na maioria das vezes, mais curtas, marcadas, desse modo, por desigualdades e exclusões.

Para Dubet (2003), as dinâmicas de exclusão escolar são parte de uma estrutura social que exerce mecanismos de exclusão mais amplos. Nessa perspectiva, se afirma que há um processo duplo. A escola tanto reproduz desigualdades e exclusões que são sistêmicas no campo social (como o que ocorre nas relações étnico-raciais ou a partir da marginalização de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), quanto produz, internamente as suas práticas educacionais (métodos avaliativos e estratégias de ensino segregadoras) gerando índices elevados de repetência e evasão. Se constrói, assim, um sistema de ensino que beneficia

> (...)“naturalmente” as classes mais favorecidas, que possuíam as disposições (autocontrole, concentração, disciplina, cálculo prospectivo e sentimento de dever ou responsabilidade moral para com os estudos) para se dedicarem ao estudo. Assim se dividia nosso sistema de ensino: de um lado, havia o ensino médio público (que era também ensino profissional) destinado, graças a sua seletividade, quase que exclusivamente às camadas médias e altas, que o viam principalmente como porta de entrada para o ensino superior. De outro, havia o ensino fundamental e o chamado sistema “paralelo” de ensino profissional (Senai e Senac). (FREITAS, 2009, p. 296-297).

De acordo com Joanildo Burity (2010), a partir da década de 1990 um consenso em torno da educação como saída para os problemas sociais não resolvidos das desigualdades e da não-cidadania foi paciente, insistente e estrategicamente construído. Nesse contexto, diversas articulações políticas entre diferentes demandas foram construídas “manejando a linguagem dos direitos, pedindo atendimento de carências ou reconhecimento de identidades” (BURITY, 2010, p. 7).

O discurso meritocrático tem promovido, também, um deslocamento importante nas discussões sobre desigualdades escolares nas últimas décadas. Sob a égide de que todos têm as mesmas condições sociais e de que a escola oferece as mesmas oportunidades a todos e todas – como Dubet (2003) ressalta, “a escola afirma a igualdade” – o indivíduo agora é o responsável por seu desempenho escolar. Nessa perspectiva, a questão das desigualdades escolares e sociais, do insucesso e exclusão escolar deixa de ser compreendida como um problema sistêmico e passa a ser um problema individual: cada um é responsável por sua trajetória (de sucesso ou fracasso) escolar.

Ressalta-se, nesse breve resgate histórico, que ainda que o Estado defenda oficialmente discursos, metas e estratégias que preconizam uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos, acentuam-se formas de reprodução das desigualdades de acesso e permanência – mesmo que nas últimas décadas tenha havido um aumento no número de matrículas na educação escolar.

Todo esse contexto atravessado e constituído por desigualdades (sociais e escolares) tem efeitos diretos nas formas com que as experiências escolares se desenvolvem.

Rosalinda Ritti (2012), num estudo sobre a construção das masculinidades na periferia, verificou que entre processos de desistência e de exclusão, há uma comum não identificação dos sujeitos com o espaço escolar. A autora observa que em contextos de risco, de violência, de descaso, de medo, de exclusão ou de solidão, estratégias que garantam a resistência, são desenvolvidas e isso constitui as subjetividades dos sujeitos. De maneira semelhante, os jovens gays de periferia têm desenvolvido relações – de reconhecimento, rejeição e resistência – com a instituição escolar e os valores hegemonicamente heteronormativos que a constituem. Desse modo, as relações estabelecidas entre alunos moradores de periferias com a escola será sempre atravessada, ainda que indiretamente, pelos contextos sociais em que estão inseridos.

2.3. Escola, lugar de experiências

As fronteiras que definem o que é interno e externo à escola são constantemente transitadas por seus diversos atores sociais. Ao pensar a escola devemos considerá-la como uma instituição constituída, também, pelas experiências daqueles/as que vivenciam seu cotidiano.

A escola desenvolveu ao longo de sua história, uma série de dispositivos especializados na prática educativa – currículos, práticas pedagógicas, exames, exercícios, arquitetura, móveis, organização do tempo. Para Foucault (2009), a escola se tornou um dos principais espaços de exercício do poder disciplinar, que tem por objetivo o controle minucioso dos corpos para a produção de sujeitos “dóceis”. Um domínio sutil, que age nos detalhes, “de diferentes origens, de localizações esparsas, que se recorda, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral” (FOUCAULT, 2009, p. 134).

É possível observar que a *disciplina* no campo escolar tem atuado não só no controle dos corpos e mentes, mas nos saberes que constituem seus currículos. Em meio a um campo plural de saberes tradicionais, culturais, científicos, morais, dentre tantos outros, instituem-se técnicas de construção dos "saberes pedagógicos". Assim, os saberes foram classificados, hierarquizados e normatizados, processo que ocorre a partir do final do século XVIII e que Júlia Varela (1994) chamou de "pedagogização dos conhecimentos".

> Todos esses processos que subjazem à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram, que ocupem o lugar que lhes corresponde nas instituições acadêmicas no campo do saber. Trata-se de pôr limites, de deixar fora o inominável, de dividir e colocar em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, tornando possível o mito da neutralidade da ciência e ao mesmo tempo naturalizar e legitimar as relações de forças, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros (VARELA, 1994, p.92).

A partir dessa reestruturação do campo dos saberes, a escola ganha contornos mais específicos: 1) uma arquitetura que viabiliza a classificação e hierarquização dos sujeitos; 2) uso de figuras e símbolos que assumem uma função planejada – da fotografia do/a Presidente da República à imagem de um santo católico, por exemplo; 3) disposição do tempo minuciosamente trabalhada para que ninguém fique ocioso e se tenha o máximo de aproveitamento e produtividade; 4) organização progressiva dos conteúdos em um currículo, que pressupõe uma correspondência entre idade/série e prédetermina os objetivos de aprendizagem, os valores e competências a serem ensinados; 5) adoção de metodologias de ensino universais, partindo-se do princípio de que todos aprendem no mesmo ritmo, mesmo tempo, mesmo processo cognitivo; 6) ênfase nas relações de recompensa-punição e em exercícios planejados a partir de concepções educacionais "intencionais"; 7) divisão dos/as estudantes em classes por idade, desempenho, sexo.

A essas características, Rui Canário (2006) chama de **forma escolar**, isto é, a maneira especializada que essa instituição tem historicamente desenvolvido sobre o ato de ensinar e aprender, que mesmo na ausência de estrutura, seu

formato pode estar presente. Essa propriedade pode ser observada, por exemplo, quando em determinados espaços informais de ensino, a organização das práticas pedagógicas se assemelham ao que é desenvolvido no espaço escolar. Quem nunca presenciou a clássica imagem de uma sala de aula com alunos enfileirados, olhando para o professor, ou o agrupamento de saberes em “disciplinas”, em espaços que podemos considerar como informais, como em grupos de amigos, clubes, reuniões de uma associação de moradores, etc. Essa *forma*, no entanto, por mais natural que possa parecer é não mais que uma maneira de organização que se constituiu ao longo da história e se tornou hegemônica.

É evidente que a origem de toda essa “maquinaria” não é única. Muitos desses elementos foram sendo desenvolvidos, reconfigurados e disputados ao longo da própria história da educação escolar. O que é importante ressaltar é a sofisticação e minuciosidade que a prática educativa da escola desenvolveu. A esse respeito Louro (1997, p. 61) analisa que

> Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras.

Mas, esse debate sobre os efeitos da educação na produção de corpos e mentes não deve ser tomado numa relação linear e automática de causa e efeito. As maneiras com que os sujeitos se relacionam com esses dispositivos escolares podem produzir resultados muitas vezes imprevisíveis.

Um conceito interessante para pensarmos as maneiras com que os efeitos das práticas escolares – e aqui destacaríamos as práticas formais e informais de ensino – produzem e transformam os sujeitos, e que nos permite ampliar a noção

de aprendizagem, é a concepção de **experiências de si**, desenvolvido por Jorge Larrosa (1994), com evidentes inspirações foucaultianas. Por esse termo, Larrosa entende que

> A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 1994, p. 44).

De acordo com o autor, o momento da experiência é um encontro com algo que é exterior ao que eu sou, algo que não sou eu, uma exterioridade, mas que no contato me atravessa – volta-se para dentro, subjetiva, uma relação com o que sou – e nesse movimento produz efeitos sobre mim, isto é, me transforma (LARROSA, 1994). O sujeito é tomado, então, como uma espécie de superfície de acontecimentos e, na medida em que algo nos passa, também nos modifica, deixa marcas no que somos.

Isso não significa negar os efeitos do poder disciplinar, de normatização e produção dos sujeitos, mas ampliar essas considerações ressaltando a contingência e a relação com as subjetividades dos sujeitos. Não há nada que garanta que os resultados esperados se realizem para todas as pessoas, ainda que a disciplina escolar opere de forma tão minuciosa, sofisticada e permanente. Uma série de aspectos pode levar a resultados diferentes dos esperados: há diversas formas de experienciar os investimentos do poder, distintas maneiras de subjetivar seus efeitos e criativas formas de resistir a ele. Como afirma Larrosa (1994)

> (...) mas que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (p. 44).

Nessa perspectiva, Larrosa (1994) afirma que somos atravessados por diferentes **dispositivos pedagógicos** e, nesses momentos, se transformam as relações que o sujeito estabelece consigo. São exemplos de dispositivos pedagógicos “uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em

um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas" (LARROSA, 1994, p. 58). Assim, a educação escolar será tomada aqui como espaço onde se produz e se transforma as experiências de si, daqueles que vivem seu cotidiano.

Isso não significa reduzir essa experiência a uma dimensão puramente individual e desconsiderar as complexas implicações dos aspectos históricos, econômicos, culturais e religiosos. Os discursos do produtivismo, por exemplo, que no campo da educação se transforma numa *pedagogia produtivista* e, mais recentemente, do neoprodutivismo, dadas as mudanças nos modos de produção e na economia, levaram a transformações não só no currículo escolar, mas nas formas com que esse espaço produz os sujeitos.

No cotidiano escolar, é possível observar as relações entre um conjunto de saberes e práticas educativas que fazem parte do currículo formal, ou currículo "explícito" e uma série de processos não-formais de ensino e aprendizado que se constroem, especialmente, a partir das relações sociais que fazem parte desse espaço, constituindo o currículo oculto (GIROUX, 1997). Seja por via do currículo formal ou do currículo oculto, o cotidiano escolar é palco onde se ensinam e se aprendem valores, crenças, significados, normas, códigos sociais, ora de modo explícito, ora de modo mais silencioso.

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar é percebido como uma *tecedura* de acontecimentos marcada por relações de negociação de significados e códigos sociais; de aprendizagens de diversos saberes, hegemônicos e subordinados; de normatização e produção de sujeitos; de desenvolvimento de estratégias de resistência às normatizações, entre tantas outras possibilidades.

Desse modo, a educação – e aqui destaco em especial a educação escolar – é espaço não só onde se transmite um conjunto de saberes objetivos, uma experiência "objetiva" do mundo, mas, também, os elementos que

constroem as experiências que os sujeitos têm de si – uma experiência "subjetiva" (LARROSA, 1994, p. 46).

As experiências desenvolvidas na escola têm esse potencial de transformar as maneiras com que os sujeitos se interpretam e se comportam, ou dito em outras palavras, de constituir suas *subjetividades*.

> O eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo, na leitura e na escrita (ou na fala) (LARROSA, 2001, p. 39).

O espaço escolar é aqui tomado, então, como um território complexo e de grande importância no desenvolvimento das subjetividades daqueles que vivenciam seu cotidiano, articulando uma pluralidade de fatores como o gênero, classe social, raça, religiosidade.

2.4. A escola e as (homo)sexualidades

A escola tem se constituído, tradicionalmente, como um espaço de discriminações, preconceitos e exclusões que atinge diretamente diversas pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) de diferentes classes sociais, raças, religiosidades, entre outras formas de classificação e identificação social. É importante compreender que, por mais que as violências experimentadas por esses sujeitos sejam um problema localizado em diversos outros espaços sociais, nas escolas, como afirma Junqueira (2009, p. 22), encontram

> meios e oportunidades para produzir, reproduzir ou alimentar mecanismos de discriminação e violência contra estudantes LGBT, bem como todo indivíduo cuja expressão de gênero parece destoar da tida como convencional.

Por outro lado, como será discutido mais à frente, as experiências das pessoas LGBT com a escola não sempre marcadas por relações de opressão. Na verdade, por mais que seja comum a discriminação desses sujeitos no

espaço escolar, diferentes estratégias de resistência são desenvolvidas, algumas de modo mais individual, outras coletivas, a partir de grupos onde a prática política é reconhecida e legitimada, ou mesmo de situações inesperadas.

Como já discutido, a heteronormatividade, como a ordem de gênero que tem estruturado as normas e identidades de gênero e sexuais, também tem constituído os currículos escolares. Dizer que a heteronormatividade está na ordem dos currículos escolares significa reconhecer que seus espaços, práticas pedagógicas, conteúdos, livros didáticos e demais dispositivos e ritos escolares estão estruturados em uma divisão binária dos gêneros e em uma matriz heterossexual (JUNQUEIRA, 2016). Esse seria um dos aspectos centrais na construção da percepção dos homossexuais, especialmente, aqueles percebidos como afeminados, enquanto sujeitos anormais – o que dentro do espaço escolar pode significar "algo a corrigir".

Em "O corpo educado: pedagogias da sexualidade", Guacira Lopes Louro (2001) analisa a escola enquanto instituição generificada e especializada na produção de sujeitos normais. Nas práticas cotidianas e supostamente desinteressadas, a escola ensina as formas normais de ser homem e mulher, define o lugar que cada um deve ocupar – a maioria dos livros didáticos representam a família como unicamente formada por um homem, uma mulher e filhos, por exemplo – e reproduz mecanismos de correção dos possíveis "desvios". Isto é, a escola reforça as fronteiras entre os gêneros (supostamente estáveis) e destaca como "anormais" aqueles/as que, por algum motivo, borram essas fronteiras (LOURO, 2001; 1997).

No cotidiano escolar, com a heteronormatividade definindo os limites do "normal", encontra-se uma vigilância geral que policia os possíveis desvios, tanto no currículo – o espaço da sexualidade é o das aulas de anatomia e, no máximo, de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis – quanto na conduta daqueles/as que o compõe – facilmente percebido em frases comuns como "*ei menino, toma jeito de macho!*".

Louro (1995) estudou, através da análise de um guia pedagógico, o processo de escolarização masculina desenvolvido em uma escola cristã. O

cuidado com o corpo era algo muito relevante no processo educativo, pois a boa postura corporal estaria ligada à “retidão de caráter” (LOURO, 1995, p. 93).

A escolarização masculina investia em esportes competitivos e na ginástica, como práticas importantes para o desenvolvimento de qualidades, tais como a coragem e a lealdade, consideradas essenciais para a educação de meninos e jovens. Esses mesmos esportes eram utilizados, também, como estratégias para evitar relações que envolvessem muito contato físico e troca de confidencialidades para que se evitassem os “perigos” para a saúde e a moral. Havia todo um cuidado e vigilância sobre os jovens, evitando-se, por exemplo, que dois meninos ficassem juntos nos banheiros, dormitórios, ou salas de aula, sem que fossem vigiados pelos professores.

Encontramos nas escolas meninos que estão aprendendo os significados do que é ser “homem”, isto é, do que a masculinidade hegemônica define por homem de verdade. Esse processo de identificação, como já discutido, envolve o reconhecimento e rejeição do outro (as mulheres e os homossexuais). Como analisa Junqueira (2009), para esses meninos, a afirmação de uma identidade masculina envolve uma série de demonstrações públicas de que rejeitaram completamente a feminilidade e a homossexualidade. Assim, as demonstrações de afeto com outros homens deverão limitar-se ao âmbito da “camaradagem” e uma série de mecanismos demarcarão as fronteiras da masculinidade “normal” – desde as repreensões explícitas, às mais dissimuladas como as piadas, “brincadeiras” e trocadilhos –e serão utilizadas por esses meninos para demonstrarem que afastaram os “fantasmas da homossexualidade e da feminilidade”.

Nesse sentido, os sujeitos que, de alguma forma, não se enquadram no padrão heteronormativo se tornam alvos de preocupações e, consequentemente, de práticas de correções. Isso significa dizer que não precisa ser “assumidamente” homossexual para sofrer as violências frequentemente chamadas de homofóbicas. Mesmo aqueles que ainda não se identificaram como gays são muitas vezes estigmatizados se suas performances de gênero forem destoantes do que o padrão estabelece como “o normal” (JUNQUEIRA, 2010; LOURO, 2001). Em outras palavras, a homofobia, antes de ser um fenômeno

relacionado à discriminação, preconceito e violência contra homossexuais – e de fato ela é principalmente isso –, tem como alvo todos/as aqueles/as que de alguma forma se distanciam dos padrões de normalidade de gênero [3] (JUNQUEIRA, 2016).

Aqueles que não se enquadram nos modelos de normalidade estabelecidos são marcados como estranhos, anormais, desviados e, talvez ninguém melhor que a escola, com seus dispositivos especializados em formar o outro segundo aquilo que se deseja, para empenhar formas de repara-los/as (MISKOLCI, 2015; PRADO et al, 2009). Embora, a norma se aplique a todos, isto é, seus mecanismos de vigilância e controle se estendem a qualquer um/a, as violências homofóbicas têm alvos preferenciais.

Nos espaços escolares, os *meninos afeminados* (alguns talvez nem tenham se identificado como homossexuais) são alvos de insinuações, piadas, brincadeiras "inofensivas", xingamentos – processo que Junqueira (2009) chama de "pedagogia do insulto" – além de formas de violência físicas e exclusões. Ou seja, as trajetórias escolares do menino afeminado na grande maioria das vezes serão acompanhadas pela vergonha, o constrangimento, as marginalizações, que para Miskolci (2015) são formas de abjeção. De acordo com o autor, a abjeção se constitui como "a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade" (MISKOLCI, 2015, p. 24).

Tratado muitas vezes como o "viadinho da escola", o homossexual representa aquilo que não se deve ser e, para muitos, andar com esse sujeito, ou manter uma amizade com ele é correr o risco de ter sua sexualidade questionada (GODOI, 2013).

A marginalização daqueles/as que não se enquadram nos padrões heteronormativos é essencial na manutenção do domínio do normal (JUNQUEIRA, 2016). A afirmação de uma normalidade se dá com a produção e

[3] É importante salientar que ainda que a homofobia seja entendida como um fenômeno que se estende aos "desvios de gênero", as violências sofridas por pessoas transexuais e travestis assumem características específicas, constituindo o que tem se chamado de transfobia.

exclusão de uma anormalidade. E para isso será indispensável dispor de meios de naturalização desse status de inferioridade.

Louro (2001) ressalta que é importante reconhecer que apesar do problema da homofobia não ser um fato que ocorre apenas na escola, ela é ensinada nos espaços escolares. Isto é, dispositivos curriculares, fortemente centrados no heterossexismo[4], são acionados violentamente contra aqueles que se desviam dos padrões de gênero.

No estudo desenvolvido por Hiran Pinel (2011) sobre os sentidos de ser gay na escola, o autor observou que uma das principais formas com que a escola lida com a homossexualidade é a partir do silenciamento, que por sua vez, produz sua invisibilidade. A invisibilidade da homossexualidade na escola ocorre não só a partir das práticas pedagógicas que, na maioria das vezes, se restringem a fingir que o sujeito não é gay, mas também por formas de controle de expressões homoafetivas – quase como se houvesse um acordo subentendido em que não falar sobre “o problema” é a melhor estratégia para que ele deixe de existir. O fato é que invisibilizando a homossexualidade ou consentindo e praticando a homofobia, a escola tem se tornado um espaço hostil àqueles/as que escapam das sequências de gênero-sexualidade desejadas.

Meire Oliveira e Maria Morgado (2006) analisam que as pressões ocasionadas pelas marginalizações, constrangimentos e demais formas de controle, correção e rejeição de comportamentos de alunos homossexuais, muitas vezes resultam em dificuldades de aprendizagem e em abandono escolar. Um dos aspectos determinantes disso é a falta de reconhecimento ou de pertencimento ao espaço escolar que, por consequência, compromete a autoestima, as expectativas com a educação escolar e o desempenho. Para homossexuais pobres, é possível acrescentarmos ainda a baixa – ou talvez a falta de – expectativa sobre a formação escolar, algo como uma descrença sobre o potencial da formação escolar na mudança de vida.

[4] Segundo Miskolci (2015) o heterossexismo se refere à presunção de que todos são naturalmente heterossexuais.

Contudo, é importante ressaltar que esses sujeitos também desenvolvem estratégias de resistência. Seja entre os/as alunos/as, que em seus grupos acolhem e resistem juntos/as às violências, ou por parte dos/as profissionais da educação (docentes, gestores/as, coordenadores/as). Aline Silva (2008) analisou as experiências de três alunos gays que descobriram na vivência em grupo uma forma de resistir às violências na escola. Juntos, segundo a autora, eles encontraram uma forma de transgredir a heteronormatividade e de romper o “não-lugar”.

De modo geral, esse tem sido o cenário em que se constroem trajetórias escolares de meninos afeminados: entre insultos, “brincadeiras”, assédios, violências, marginalizações, invisibilizações, que se articulam e constituem as práticas de abjeção, mas, também, de momentos de construção de estratégias de resistência e até mesmo de transformação do próprio espaço escolar.

CAPÍTULO 3

ESCOLA E FAVELA

> *"Pouco a pouco surgem casinhas pertencentes a uma população pobre e heterogênea, nasce um princípio de organização social, assiste-se ao começo do sentimento de propriedade territorial. Famílias inteiras vivem uma ao lado da outra, criam-se laços de vizinhança, estabelecem-se costumes, desenvolvem-se pequenos armazéns, comércios, botequins, alfaiates etc." (VALLADARRES, 2005, p.48).*

Nos últimos anos, as nossas concepções de território assim como as experiências que são desenvolvidas neles, têm passado por transformações significativas em um curto intervalo de tempo. Com o desenvolvimento de novas e sofisticadas tecnologias de comunicação, como os celulares, smartphones, a internet, temos acesso a diferentes lugares e inúmeras informações em poucos "cliques" e, especificamente no campo da educação, a expansão das modalidades de Educação à Distância, têm ressignificado as relações pedagógicas, na medida em que se desenvolve sem o espaço físico escolar.

Mas, falar em transformação das concepções de território não significa que este não tenha mais importância. As relações sociais são desenvolvidas em territórios, que enquanto construções sociais são articulados por diferentes discursos que os significam e que produzem sentidos nas vidas das pessoas.

Para Marcelo Souza (2009), o que define e dá sentido ao território são as relações de poder que o constitui. As diversas disputas históricas desenvolvidas nos espaços urbanos têm posicionado os sujeitos em diferentes níveis de desigualdades e hierarquias sociais, o que transforma fortemente a forma com que vivenciamos os territórios.

> Esse *leitmotiv* traz embutida, ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um

> instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem neste espaço, e como (SOUZA, 2009, p. 59-60, grifos do autor).

As considerações aqui apresentadas acerca das favelas e de seus moradores, os/as favelados/as, não pretendem universalizar a cultura e as experiências das favelas, isto é, reconhecemos que estamos lidando com um campo heterogêneo, com diferentes arranjos habitacionais e que os contextos históricos, políticos e sociais vivenciados por cada uma dessas ocupações criam características particulares. Mas, isso não significa dizer que não existam aspectos que possam ser comuns às experiências das diversas favelas e que permitam a construção de formas de identificação compartilhadas.

Neste capítulo, discuto como as favelas e seus/suas moradores/as, têm sido historicamente atrelados a discursos de marginalização e ressalto alguns dos efeitos desse processo na educação escolar das pessoas que vivem dessas regiões.

3.1. A sociabilidade na/da favela

Considerando a pluralidade de características que são encontradas nas diferentes favelas, o Observatório de Favelas elencou algumas referências sobre esse território:

> insuficiência histórica de investimentos do Estado e do mercado formal, principalmente o imobiliário, financeiro e de serviços; forte estigmatização sócio-espacial, especialmente inferida por moradores de outras áreas da cidade; níveis elevados de subemprego e informalidade nas relações de trabalho; edificações predominantemente caracterizadas pela autoconstrução, que não se orientam pelos parâmetros definidos pelo Estado; apropriação social do território com uso predominante para fins de moradia; indicadores educacionais, econômicos e ambientais abaixo da média do conjunto da cidade; ocupação de sítios urbanos marcados por um alto grau de vulnerabilidade ambiental; grau de soberania por parte do Estado inferior à média do conjunto da cidade; alta densidade de habitações no território; taxa de densidade demográfica acima da média do conjunto da cidade; relações de vizinhança marcadas por intensa sociabilidade, com forte valorização dos espaços comuns como lugar de encontro; alta concentração de negros (pardos e pretos) e

> descendentes de indígenas, de acordo com a região brasileira; grau de vitimização das pessoas, sobretudo a letal, acima da média da cidade (SILVA, 2009, p. 22).

É evidente que nem todas as favelas/comunidades apresentam essas características ou, inclusive, é possível que desenvolvam outras, mas estas nos possibilitam uma referência para compreendermos alguns dos aspectos que constituem esses territórios. Acredito ser importante, também, ressaltar que preservaremos nesta dissertação os termos utilizados pelos nossos interlocutores para se referir aos territórios onde moram, mas que ao longo dessa seção utilizaremos o termo “favela” considerando as referências sugeridas pelo Observatório de Favelas.

Além da diversidade de favelas, existe uma variedade de pessoas que as habitam, que se distinguem pelos aspectos econômicos, religiosos, culturais, entre outros. Isto é, nas favelas, encontramos pessoas compondo diferentes posições de sujeito. Algumas possuem um maior poder aquisitivo e político que outras, às vezes considerados até como “riquinhas” dentro desse contexto, por deterem recursos como imóveis, por exemplo. Outras são mais pobres e mais vulneráveis às formas de exploração e à segregação socioespacial. É o que também ressalta Preteceille e Valladares (2000) sobre a importância de lembrar que nem todos os pobres são iguais e que existem desigualdades dentro da pobreza. O estudo critica, ainda, a noção de favela como lócus da pobreza, destacando que existe um número considerável de pobres fora das favelas. Desse modo, o que ressalto é a necessidade de pensarmos a favela a partir de sua heterogeneidade.

Um dos principais aspectos das favelas considerados na construção desse estudo é o estabelecimento de microssistemas sociais (ainda que não isolados do restante da cidade!), envolvendo ou não o uso de uma identidade territorial, que proporciona o desenvolvimento de discursos, de normas e códigos sociais que circulam mais intensamente nesses territórios e marcam a vivência de seus moradores.

Em “A invenção da favela: do mito de origem à favela.com”, Lícia Valladares (2005) analisa o processo histórico de construção da favela enquanto problema social. De acordo com a autora, desde sua origem e a partir de diferentes discursos – da medicina sanitarista, de escritores e jornalistas, da arquitetura, entre outros – a favela tem sido retratada como lócus da pobreza, da marginalidade e dos problemas sociais. Desse modo, a autora demonstra que a favela foi representada como o lugar da degradação moral, de malandros, vagabundos, prostitutas, entre outras pessoas que representavam a recusa às leis e às normas sociais. Praticamente uma “contra-cidade” dentro da cidade.

Apesar disso, é fundamental perceber que por mais que, de certo modo, as favelas e demais regiões pobres e segregadas sofram com formas de segregação e marginalização, especialmente no que se refere ao acesso a bens e serviços urbanos como moradia, mobilidade urbana, saúde, educação entre tantos outros, seus moradores não compõem uma comunidade isolada do restante da cidade. O que é fundamental ser pensado e transformado é a forma com que esses sujeitos são integrados nas diversas instâncias da cidade e como participam da dinâmica e do acesso aos serviços urbanos.

Lícia Valladares (2005) observa que ao longo da história o termo “favela”, inicialmente utilizado para descrever as habitações pobres de territórios da cidade do Rio de Janeiro, foi sendo associado a diferentes discursos e representações negativas. E nesse sentido, além dos problemas estruturais decorrentes das desigualdades socioeconômicas, efeitos de uma sociedade capitalista, a favela e seus habitantes lidam ainda com a marginalização e a estigmatização. Como afirmam Mendonça e Jordão (2014), esse outro, pobre e morador de favelas, tem sido retratado como aquele que rejeita as normas, a educação e os comportamentos adequados à civilidade. Sobre essa estigmatização do pobre, Paiva (2009, p.25) afirma que

> Esse “outro”, habitante dos espaços pobres segregados, é visto como ameaçador e é sujeito a toda espécie de preconceitos, discriminação, estigmas e violência física, que o transforma em um outro sempre suspeito, para o qual o remédio usualmente pensado é o maior incremento nas políticas punitivas de segurança e a possibilidade de encarceramento para o “nosso” seguir vivendo sua esquizofrenia social.

É interessante observar que, de certo modo, uma parcela considerável dos estudos acadêmicos sobre a favela tem contribuído na construção de representações errôneas e, por vezes estigmatizadas, sobre esses territórios. De acordo com Valladares (2005), a partir da década de 1950, as ciências sociais voltaram sua atenção para o "problema das favelas", especialmente por meio das teorias da marginalidade social e da "cultura da pobreza". A autora afirma que nas décadas de 1960 e 1970 "as percepções dos favelados como fruto de um processo marcado pela marginalidade social era amplamente dominante e serviu como justificativa ideológica para a operação anti-favelas" (p. 130). Assim, as ciências sociais tiveram um papel importante na construção das representações da favela como um espaço marginal e não integrado à cidade.

Segundo Leite (2012), a partir da década de 1990, as favelas passaram a representar, especialmente, o espaço da violência e da falta de segurança, aprofundando os estigmas sobre os favelados. Assim, a favela, além de um território exótico, com uma cultura própria, simboliza o lugar do crime organizado. Não por acaso, como afirma Valladares (2005), os pobres foram – e talvez ainda sejam – identificados como uma "classe perigosa".

Rivaldo Procópio[5] (2009) acrescenta que o preconceito social contra os pobres e moradores das favelas tem levado a se tratar esses sujeitos como potencialmente criminosos. Para o autor "a 'verdade' de que os populares são os responsáveis pelos crimes está estruturada numa visão unilateral, que criminaliza os que pouco podem ou acham que pouco podem modificar o que lhes é imputado" (p. 95). Nessa perspectiva, o problema da criminalidade deixa de ser visto como consequência de um problema estrutural – as desigualdades socioeconômicas – e passa a ser tratada como se fosse algo natural e inerente aos sujeitos habitantes das favelas.

[5] Rivaldo Procópio foi um dos fundadores do Movimento Arrebentando Barreiras Invisíveis, que atua no bairro do Coque, e é membro do coletivo "Desclassificado", que tem divulgado reflexões acerca das questões da favela a partir da perspectiva dos moradores das periferias de Recife.

Leite (2012, p. 374) sustenta que a estigmatização da favela como “território da violência na cidade” tem se constituído como um dos principais aspectos na construção da representação da favela como espaço segregado e marginalizado. Procópio (2009), ao discutir a construção da favela como território da violência, traz o exemplo do título de uma matéria de jornal que dizia “Casa Forte sofre com a violência” (p. 98). O autor analisa que Casa Forte, por ser um bairro nobre de Recife, não sofre com os “estigmas da pobreza”, também não sofre com o estigma da violência, tal como ocorre em outras regiões e, por isso, a manchete do jornal insinua que esse bairro está sendo acometido por algo, um problema, que “não é seu”. Quando o fenômeno da violência ocorre em bairros pobres, dificilmente é retratado da mesma forma, uma vez que o problema da violência é percebido como “característico dessas regiões”.

Essa representação hegemônica da favela como problema compromete, consequentemente, a forma com que as políticas públicas são destinadas a esse espaço. Isso não significa que as ações do Estado não cheguem às favelas,

> (...) mas, sua presença caracteriza-se pela prestação de serviços de baixa qualidade, clientelismo e ineficiência das instituições estatais, brutalidade policial e desrespeito aos direitos civis de seus habitantes que não têm reconhecido e garantido seu estatuto de cidadania (LEITE, 2008 apud LEITE, 2012, p. 377-378).

De acordo com Leite (2012), as “demandas por ordem pública” se associaram aos estigmas da pobreza, como local da criminalidade e da aversão às normas sociais, justificando a manutenção dos aparelhos do estado, principalmente da polícia, por mais segurança, o que se traduziu numa “incompatibilidade entre resultados eficientes e respeito aos direitos civis dos favelados” (p. 378), gerando assim uma “solução violenta”. Há, nesse caso, uma transformação dos “perigos dos pobres” que, como afirma Valladares (2005), de um forte apelo higienista, passa a assumir muito mais um risco de violência e criminalidade.

A mídia também tem contribuído na construção das representações sobre o pobre e a favela. Seja pela forma com que são retratados, ou pela inexistência na mídia, discursos são veiculados e participam do imaginário social sobre a

favela. Mendonça e Jordão (2014) destacaram a crescente representação de pobres nos programas de humor e nas telenovelas brasileiras numa perspectiva do “grotesco”. Retratados comumente como negros/as, nordestinos, de beleza não hegemônica, os pobres dos programas televisivos são escandalosos, falam errado, comem de boca aberta. Ou seja, há uma desqualificação de características e estéticas associadas ao pobre e, nesse processo se constrói, também, os significados do que é ser favelado.

Mas, essas representações que circulam na mídia não são meras expressões da realidade das cidades. Elas são também formas de produzir significados sobre os espaços e sobre os sujeitos. Evidentemente, que não queremos aqui responsabilizar a mídia por todos os problemas das desigualdades sociais, mas dada a sua importância na construção da opinião pública, participam do que Foucault (2006) chama de regimes de verdade, portanto, é fundamental analisar os discursos que por ela são veiculados.

Diante desse contexto, a noção de favela e, principalmente, os discursos negativos associados ao termo, passou a constituir, também, a própria subjetividade dos sujeitos, de seus moradores, produzindo a ideia de “favelado/a”. Percebe-se que, ainda hoje, as subjetividades dos/as moradores/as das favelas – os/as favelados/as – se constituem inseridas num campo de disputas marcado por estimas e estereótipos, tais como a falta de educação moral, a sujeira, a periculosidade ligada ao crime e a falta de “esforço” para superar a condição de pobre.

Certamente, houve – e ainda há – processos de resistências e contradiscursos dos favelados. Essas resistências ocorrem tanto pontualmente, quanto a partir de ações articuladas, como o que ocorre no “Observatório de Favelas”, que desde 2001, tem produzido pesquisas e formações com o intuito de construir e divulgar conhecimentos a partir do olhar dos moradores das favelas. Vale salientar, que em 2003, o “Observatório de Favelas” se tornou uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) e tendo como principais objetivos:

> Ampliar sua rede sociopedagógica para influenciar na elaboração de políticas públicas, torná-las efetivas e criar práticas de intervenção

> social nos espaços populares; elaborar conceitos, produzir informações e representações que ponham em perspectiva visões estereotipadas e homogeneizantes sobre as favelas e espaços populares. (Observatório de Favelas, disponível em: of.org.br/apresentação)

Em Recife (PE), destacaríamos o “Movimento Arrebentando Barreiras Invisíveis” que, desde 1998, tem desenvolvido ações através da cultura e da arte com o objetivo de romper com os estereótipos de violência relacionados à favela do Coque. Assim como é possível observar outros vários movimentos[6], que em diferentes comunidades, tem utilizado, especialmente, a arte nesse processo de ressignificação das periferias.

Nas favelas, hoje, tem sido muito comum e de modo bem marcante, a presença de igrejas neopentecostais[7], que no senso comum têm sido chamadas de “evangélicas”. A expansão dessas vertentes do protestantismo, muitas delas de caráter neoconservador, tem influenciado, também, a forma com que os discursos sobre sexualidade são produzidos e como eles circulam no espaço da favela. Isto é, na medida em que muitas pessoas passam a ser adeptas desse sistema de crença, os discursos mais conservadores passam a assumir um sentido cada vez mais sólido de verdade, porque é tomado como revelação divina. O que em relação a homossexualidades e demais expressões do gênero e sexualidade, na maioria das vezes, se traduzem em rejeição e estigmatização.

É claro que, com isso, não pretendemos afirmar que só a partir da expansão dessas igrejas e dos discursos defendidos por elas, que a homossexualidade assume esse significado mais pejorativo. Por outro lado, com o seu crescimento, especialmente nas favelas e periferias das cidades, há um

---

[6] O Movimento Cultural do Alto José do Pinho, o Movimento Social e Cultural Cores do Amanhã, além das associações de moradores, grupos comunitários, culturais e religiosos, são outros exemplos de movimentos inseridos nas periferias da cidade do Recife.

[7] Segundo dados disponíveis na página da “Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional”, no site oficial do Congresso Federal, atualmente existem 199 deputados/as e 4 senadores integrando a bancada. Destes/as, 4 igrejas lideram em número de parlamentares, sendo 27 parlamentares da igreja Assembleia de Deus, 12 são da igreja Universal do Reino de Deus (IURD), 9 são da igreja Batista e 9 da igreja Presbiteriana, e os demais se distribuem entre outras 16 denominações.

evidente fortalecimento de determinados discursos, valores, crenças, normas – e nesse ponto é importante destacar que numa favela a circulação de discursos e normas acontece, quase sempre, sob a forma de uma *cultura local*[8] que marca a constituição desses territórios – que funcionam como regime de verdade.

Para finalizar, o que eu gostaria de destacar nessa seção é que as vivências nas favelas criam condições diferenciadas de sociabilidade e de experiências de si. Isso significa que as características desses territórios influenciam as experiências das identidades sociais, de gênero e sexuais dos sujeitos. Por outro lado, não se pretende afirmar que a favela se constitui como um espaço isolado do restante da cidade. Para mim, não há dúvida de que existem trânsitos de significados, valores, normas sociais entre as favelas e entre a favela e os outros espaços da cidade. No entanto, os discursos estão sempre constituindo articulações e antagonismos e, assim, transformando-se em função de determinados contextos sociais e produzindo-os. Ou seja, diferentes contextos sociais e culturais geram distintas condições de produção e organização de significados e de identidades.

3.2. Os *efeitos* da favela na educação escolar

Nas escolas inseridas numa favela ou que atendem quase que exclusivamente os/as estudantes de uma mesma comunidade, a presença de valores e as relações sociais que são desenvolvidas no espaço da favela fazem parte, com uma maior intensidade, da sociabilidade desenvolvida no espaço escolar.

Angela Rangdolpho Paiva e Marcelo Baumann Burgos (2009), na apresentação do livro “A escola e a favela”, que reúne um conjunto de estudos sobre as relações entre estes dois contextos, observaram que nas representações de grande parte dos/as professores/as e diretores/as

[8] Por “cultura local” temos em mente, aqui, o conjunto de elementos, que podem ou não contribuir para a construção de identidades locais, tais como os costumes, valores, códigos sociais, os espaços e formas de sociabilidade locais, partilhados através das redes sociais, ou através das relações com instituições e lideranças religiosas, movimentos sociais, grupos culturais, organizações sociais estatais ou ONG, entre outra.

entrevistados/as, a sociabilidade da favela aparece como algo que produz efeitos profundos e negativos na autoestima, na disciplina e na “motivação dos alunos” que as habitam, especialmente a partir do que esses profissionais da educação identificam como uma “cultura da violência”.

> Encaradas como o lugar do arbítrio e da violência, a favela produziria um efeito degenerador sobre o comportamento dos alunos, que na visão dos professores, tende a sufocar o espaço institucional da escola, tanto no seu trabalho de instrução, quanto no de socialização (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 11).

É importante considerar a diferença entre as escolas que se localizam na favela, que sofre mais com o “efeito de lugar” – efeito esse que como salienta Paiva e Burgos (2009, p.11) pode ser “mais sutil do que se costuma perceber” – e as escolas que atendem em sua maioria os alunos e alunas das favelas, mas que se localizam em regiões mais centrais da cidade ou mesmo nos bairros “nobres”.

No caso das escolas públicas localizadas em bairros considerados “nobres”, há uma tendência de encontrarmos um alunado mais heterogêneo, contendo estudantes muito pobres e de favelas em condições precárias, estudantes de classe média baixa e habitantes de regiões periféricas da cidade. Essa diferença foi, também, observada entre os nossos interlocutores.

Por outro lado, alguns elementos atravessam essas diferentes escolas e têm sido comum no cotidiano de muitas delas, como as inúmeras faltas, sejam elas estruturais, de profissionais, de recursos, financeira etc., além de representações estigmatizadas, hegemônicas no imaginário social, sobre as favelas.

Sarah Telles (2009) observou, a partir de relatos de professores/as sobre os alunos e alunas de favelas cariocas, que alguns aspectos têm pesado sobre a visão que esses/as profissionais têm do/a estudante morador de favela: os estigmas das faltas e precariedades da favela; a “desestruturação familiar”, que se refere aos diferentes arranjos familiares vividos pelos/as alunos/as; pouca

motivação; baixa autoestima; e falta de interesse nos estudos. Tudo parece contribuir para a estigmatização e fracasso escolar dessas crianças e jovens.

Júlia Ventura (2009), também trabalhando com as percepções de professores/as, observou que eles percebem que diante da segregação socioespacial e urbana que os/as alunos/as das favelas vivem, estes sujeitos já partem em desvantagens, por exemplo, na competição acirrada para o mercado de trabalho – que, diga-se de passagem, tem se constituído por lógicas de exclusão, que nem o acesso à formação escolar garante. Na percepção desses professores, esses seriam alguns dos principais problemas que têm comprometido as possibilidades de um futuro diferente para esses/as alunos/as.

Nessa perspectiva, além da pobreza enquanto fator financeiro limitador da construção de outros futuros, encontra-se ainda uma dimensão simbólica de desvalorização do capital cultural desses sujeitos, de estigmatização da favela e de seus moradores, que produzem vulnerabilidades.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO

> *"Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido na biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo do poder" (GIROUX; MCLAUREN, 2002, p. 137).*

Como aponta Corazza (2007), todo problema de pesquisa é construído, delineado ou esclarecido, sempre a partir de formulações teóricas que o produz enquanto problema. Dito de outra forma, na perspectiva pós-estruturalista aqui adotada, as questões em torno do problema de pesquisa – assim como a realidade – são atravessadas pela perspectiva teórica que orienta os nossos olhares e reflexões. Nesse sentido, nossas escolhas de pesquisa são sempre, de algum modo, políticas (FICHER, 2002).

Nesta perspectiva, partimos da compreensão de que a metodologia não se constitui como uma simples execução de técnicas e métodos, que seriam, supostamente, neutras e descompromissadas com o fenômeno estudado, como acreditava a ciência moderna. Ela se constitui de modo articulado com a teoria e implicada no problema de pesquisa. A proposta defendida por Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) acerca da pesquisa educacional, inspirada nas reflexões desenvolvidas por Glynos e Howarth (2007), envolve a construção de uma metodologia orientada a partir das características do problema, em oposição a um modelo de pesquisa orientada pela metodologia. Afirmam os autores e a autora:

> A eleição de um modelo de pesquisa orientada ao problema implica que o elemento central a ser considerado nas decisões sobre as alternativas teoréticas e metodológicas escolhidas deve ser, no maior

> grau possível, o problema, definido a partir das demandas e crises concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado (OLIVEIRA; OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1332-1333).

Cabe salientar que, com isso, não se defende um relativismo ou ecletismo superficial na determinação da teoria e do delineamento metodológico. As concepções epistemológicas e teóricas que constituem a própria construção do problema de pesquisa devem ser profundamente discutidas, analisadas e articuladas às escolhas metodológicas. Significa, bem mais, que as técnicas de investigação, bem como a teoria, devem ser escolhidas e transformadas ao longo da problematização (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013; OLIVEIRA, 2009).

> Essa abordagem, certamente, não deve implicar numa ausência de reflexões teóricas ou de rigor e seriedade metodológica, mas, numa elaboração em que a linha condutora do trabalho seja o enfrentamento do problema proposto, em que a teoria e a metodologia providenciem recursos para enriquecer e aprofundar a compreensão do problema e dos processos analisados (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331).

Nesse sentido, o primeiro passo em uma pesquisa educacional baseada na teoria do discurso e orientada pelo problema, é a construção teórica do problema a ser estudado – a fase de problematização – partindo de questionamentos sobre os próprios discursos sociais no campo observado, buscando entender quais as relações e condições de funcionamento de um determinado discurso ou um problema (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). A pesquisa se constitui, então, como uma forma de intervenção na realidade, não de modo direto e impositivo, com soluções imediatas para os problemas, mas, na medida em que o estudo atua interpelando, legitimando ou contestando e criticando os discursos, hegemonias e lógicas que criam as condições de possibilidade de um determinado problema, este participa do próprio jogo de significação, questionando a naturalidade das regras que o constitui.

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico deste estudo, enfatizando os aspectos relativos à construção do corpus e exponho o referencial analítico adotado.

4.1. A construção do *corpus*

A fim de atender aos objetivos desse estudo, construímos um *corpus* constituído por entrevistas individuais em interlocução com elementos da entrevista narrativa. Participaram de nosso estudo seis estudantes da educação básica homossexuais, do sexo masculino, pernambucanos, moradores de favelas/comunidades.

Para a definição do *corpus* de pesquisa, dialogamos com a proposta de Bauer e Aarts (2002). De acordo com os autores, a construção de um *corpus*, como estratégia de organização das informações sobre um determinado fenômeno social, deve seguir três critérios: **relevância**, **homogeneidade** e **sincronicidade**. O primeiro critério atenta para que os assuntos dos materiais selecionados sejam relevantes para o estudo. O critério da homogeneidade sugere que não se misture diferentes gêneros ou tipos textuais em um mesmo *corpus*, ou seja, entrevistas individuais e coletivas, por exemplo, não devem constituir um único corpus. O terceiro critério, a sincronicidade, indica que as informações reunidas em um *corpus* deverão pertencer a um mesmo período histórico.

O estudo foi realizado com quatro jovens moradores da Região Metropolitana do Recife; um jovem morador da cidade de Carpina, na zona da mata norte de Pernambuco e um morador da cidade de Caruaru, no agreste do estado. A faixa etária dos jovens se distribuiu entre 17 e 20 anos, sendo dois deles alunos do 3º ano do ensino médio, um aluno do 1º ano, outro que desistiu de estudar no 2º ano do ensino médio e dois que concluíram, recentemente, essa etapa de formação.

O contato com os interlocutores foi intermediado por amigos e amigas que trabalham em algumas das escolas, ou que integram movimentos sociais de

inserção nos bairros “periféricos” do Recife. As entrevistas de quatro dos seis interlocutores foram realizadas nas escolas em que estes estudam e os outros dois na casa de uma amiga moradora do Alto José do Pinho. Foram realizadas gravações de áudio em todas as entrevistas, que se desenvolveram em espaços privados, com o mínimo de interferência externa possível. Com o objetivo de preservar a identidade dos interlocutores desse estudo, escolhi nomes fictícios.

Assim como discutiu Lílian Arcoverde e Jaileila Meneses-Santos (2009), destaco, ainda, que tradicionalmente as pesquisas no campo da educação escolar têm sido marcadas pela distância entre *pesquisador* (o detentor do saber; aquele que possui um arsenal de técnicas e métodos de pesquisa que revelarão a verdade do fenômeno estudado) e os *participantes* (o “objeto” de estudo). Definir bem essa distância garantiria um olhar, supostamente, neutro sobre o campo, com o mínimo de interferência dos valores do pesquisador. Na altura desse estudo, partimos da *porosidade* dessa fronteira, demarcando o envolvimento do pesquisador com “objeto de estudo”.

4.1.1. Entrevistas semi-estruturadas e em profundidade

Como temos reiterado, esse estudo teve como intuito analisar como a educação escolar produz efeitos nas experiências de si de jovens homossexuais moradores de favelas e, ao mesmo tempo, como esses sujeitos interferem e transformam a escola. Desse modo, realizamos entrevistas semiestruturadas, em profundidade, em diálogo com técnicas da entrevista narrativa e projetivas.

Na entrevista semi-estruturada o/a pesquisador/a considera um roteiro de perguntas previamente elaborado como norteador do processo, mas que não se limita à relação pergunda-resposta, proporcionando uma maior flexibilidade e permitindo possíveis mudanças, como a inclusão de novas perguntas, ao longo da entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, é importante construir um contexto aberto, como em uma conversa informal, em que o/a entrevistado/a se sinta livre para falar, cabendo ao/à pesquisador/a intervir e conduzir quando for oportuno.

De acordo com Gaskell (2002), a partir da entrevista em profundidade é possível explorar de forma ampla e em detalhes os aspectos de interesse na narrativa individual do/a entrevistado/a. Assim, construímos um roteiro em que as dez perguntas iniciais assumiram aspectos mais objetivos e de respostas simples. As quatro questões seguintes envolveram um mergulho afetivo e tinham um caráter mais narrativo, explorando aspectos sobre as histórias de vida dos participantes, desde quando entraram na escola até os dias de hoje. Em seguida, apresentamos sete imagens que envolveram temas como: 1) jovens gays na escola; 2) um casal gay na escola; 3) uma figura de um jovem encolhido e sendo apontado; 4) uma fotografia de três jovens com características consideradas “afeminadas”; 5) uma fotografia de uma travesti; 6) uma fotografia de uma pregação evangélica; e 7) uma fotografia de um protesto de evangélicos/as contra a homofobia.

De acordo com Selltiz et al (1965), podemos utilizar recursos visuais, como fotografias, charges, cartões, para faciitar a entrevista, permitindo que alguns temas sejam abordados minimizando as resistências e os processos de racionalização. O uso dessa técnica projetiva possibilita que outros sentidos sejam explorados, como a memória visual e afetiva, viabilizando o aprofundamento das informações.

Em seguida, o roteiro seguiu com 19 questões que abordaram aspectos como: os processos de descoberta da sexualidade, as relações com a família, os/as colegas, os/as professores/as e demais profissionais da educação. Por fim, com o intuito de diminuir a carga afetiva e proporcionar o fechamento do encontro, inserimos perguntas objetivas que previam respostas mais diretas e racionais.

O aspecto narrativo, do qual exploramos ao longo das entrevistas, tornou possível a compreensão de como se desenvolveram e/ou tem se desenvolvido as experiências escolares dos jovens, explorando a própria narrativa de si dos sujeitos. Por meio da entrevista narrativa é possível que acontecimentos independentes, *experienciados* pelos sujeitos, sejam analisados a partir das relações entre eles, à medida que são articulados em torno de um enredo, que

no nosso caso é o das experiências escolares de jovens gays pobres e moradores de favelas/comunidades (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

De acordo com Larrosa (1994), ao falar sobre si, sobre o que lhe passou, e nesse sentido ao articular a subjetividade à memória de si, o sujeito não só traz para frente (expressa) aquilo que guarda na mEmória, mas ele próprio atribui a si uma identidade no tempo.

E nesse movimento de construção de si ao *narrar-se* há, também, a interação com quem ouve. Nesse sentido, Larrosa analisa que

> Nossas histórias são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros. E a construímos, então, levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. E aqui se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem as contamos (LARROSA, 1996, p. 474).

O que o autor chama atenção é a contingência das nossas autointerpretações e das nossas autonarrativas, o que em nada tem a ver com a validade delas, mas com o efeito produtivo que possuem. E esse efeito produtivo se organiza narrativamente:

> A recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica certo sentido do que somos, implica uma habilidade narrativa (LARROSA, 1994, p. 67).

Conforme temos enfatizado ao longo desse estudo, compreendemos as experiências escolares como práticas envolvidas na produção dos sujeitos, na medida em que transformam as suas *experiências de si*. A educação escolar é, assim, um espaço onde produzimos e interpretamos as nossas histórias pessoais (LARROSA, 1994). As vozes dos jovens, fundamentadas em suas histórias de vida e em suas subjetividades são, também, investimentos na construção de si. Nesse sentido, o diálogo com a técnica de entrevista narrativa,

na compreensão dos processos em que sujeitos são produzidos nas práticas escolares, se tornou de grande relevância.

4.2. O referencial analítico

Como discutido no início do capítulo 2, as análises aqui traçadas foram realizadas à luz da Teoria Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2013; 2000). Partindo do princípio de que as narrativas enunciadas pelos sujeitos expressam e constituem um complexo sistema de discursos, dialogamos com técnicas da Análise do Discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006; MAINGUENEAU, 1997; 2008; 2015). A análise do discurso (AD) é uma prática de análise de materiais discursivos, como revistas, conferências, entrevistas, vídeos, etc. Mas, essa análise vai além da estrutura dos textos. Dito de outro modo, a análise do discurso parte da noção de que o significado de uma palavra não é dado unicamente pela gramática, mas, no contexto discursivo em que ela é enunciada.

Para Maingueneau (2015), o objetivo da análise do discurso é compreender tanto a estruturação das falas no texto, quanto às relações com os contextos sociais que constroem as posições de onde os sujeitos falam. Desse modo, um dos conceitos centrais para este autor é o de **enunciação**. Por enunciação, Charaudeau e Maingueneau (2006) entendem um conjunto de atos linguísticos que constituem um enunciado, ou seja, a forma com que o discurso se apresenta no texto. Mas, o autor destaca que a enunciação possui tanto uma dimensão linguística quanto uma dimensão discursiva e, desse modo, considera-se os aspectos semânticos, mas, também, o contexto de construção do discurso e os efeitos e relações que esse discurso desenvolve.

A frase “pode até ser gay, desde que não seja ‘afeminado’”, por exemplo, é um enunciado de um discurso machista. O discurso machista é uma construção social e histórica, com efeitos materiais para além da forma com que esse discurso se inscreve na linguagem, ou na estrutura textual. Esse exemplo nos traz outra consideração: a análise de um enunciado nunca deve ser feita fora de

seu contexto discursivo, porque esse não é só um ato da linguagem, mas uma questão de “discurso”.

A AD propõe a compreensão do discurso a partir da noção de **interdiscurso**. Segundo Maingueneau (2008) o conceito de interdiscurso se refere à relação entre o discurso e o seu exterior enunciativo. Isto é, todo discurso se constitui sempre em relação a outros discursos e é esse espaço de trocas que podemos chamar de interdiscurso. Nesse sentido, estamos lidando com uma heterogeneidade constitutiva, onde o *outro* é parte do *mesmo*, não como um fragmento no interior, mas como constituinte de sua gênese. Assim, a análise de um discurso deve levar em conta as relações que esse constrói com outros discursos.

Para Maingueneau (1997), as unidades de análise do discurso são as formações discursivas. Uma formação discursiva pode ser entendida como um conjunto de enunciados relacionados e constituintes de uma mesma estrutura onde os significados dos discursos são construídos, negociados, articulados, etc.

Por campo discursivo, Maingueneau (2008) entende um conjunto de formações discursivas que estão em constantes disputas e articulações em torno da enunciação. Isso implica reconhecer que o campo discursivo é um espaço heterogêneo, em que determinadas formações discursivas alçam posições de dominância enquanto outras são dominadas. Desse modo, um campo discursivo é sempre marcado por forças em disputas pela hegemonia.

Retomando a discussão que traçamos no capítulo 2, para Laclau e Mouffe (2015), o campo discursivo é constituído por discursos concorrentes, em lutas políticas pela hegemonia do campo – envolvendo, por vezes, relações de antagonismo e articulações. É no interior dessas disputas, cujos momentos de estabilidades são marcados pelas hegemonias, que os discursos são fabricados, sempre numa tensão com um *outro*. Ou como afirma Rosa (2009, p. 43):

> As coisas, os seres e os sujeitos são produtos desses jogos de tensões, disputas, saberes, poderes e acasos produzidos nas infinitudes abismais, o fora. Esse é o campo onde as interlocuções, as posições de sujeitos, os sentidos, e, enfim, os sujeitos são fabricados. A construção dos sujeitos dá-se no jogo e na cena sóciohistórico-cultural

> – abismo –, lugar de todo acontecimento, de múltiplos sentidos, de híbridas vozes.

Mas, esses campos discursivos não são unidades fechadas. Não há como se delimitar objetivamente os limites, de um campo discursivo e essas unidades estão em constantes trocas, sugerindo que as fronteiras são na verdade virtuais e muitas vezes borradas.

É importante considerar, ainda, que um discurso não se expressa unicamente através de um enunciado explícito. Desse modo, Maingueneau (2015) fala da possibilidade de análise de conteúdos implícitos de um discurso, como por meio dos **subentendidos** e **pressupostos**. Na frase *"Desde pequeno ele dava alguns sinais de que seria gay"*, por exemplo, é possível notar que existem características *subentendidas* que definem o que é ser gay. Os pressupostos por sua vez se referem a algo que vem inscrito no enunciado. No enunciado *"Eu deixei de estudar para trabalhar"*, se pressupõe que antes estudava. Essa informação está implícita no enunciado da frase.

Lançar luz aos recursos implícitos nos chama atenção ainda de que "o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho" (MAINGUENEAU, 2013, p. 62). Desse modo, a enunciação de um discurso ganha sentido a partir de um conjunto de outros discursos, tal como a pressuposição de uma homossexualidade em um menino *percebido* como *afeminado* depende de um contexto de significação fundamentado numa ordem heteronormativa.

Outra noção importante nas análises traçadas foi a de *polifonia*. De acordo com Maingueneau (2013), a polifonia se refere aos discursos e vozes dos outros incorporados na voz do enunciador. Esse é o caso, por exemplo, das citações, das referências que fazemos em nossas enunciações e que produzem uma distinção entre o *produtor* do discurso (aquele a quem se faz referência) e o *enunciador* dele (o que fala, ou que "ecoa" o discurso). Como analisa Silveira (2007, p. 69): *"embora usada pelo locutor, a palavra ou expressão é sinalizada ora como pertencente a outro registro, outra língua, outro discurso, ora como*

parcialmente inadequada às intenções/objetivos do locutor, ora como passível de reserva quanto à sua aceitação pelo interlocutor etc".

Por fim, volto às palavras iniciais de Giroux e McLauren (2002) sobre as vozes dos estudantes. Torna-se central nesse estudo que o ponto de partida para a análise das experiências escolares seja as narrativas dos jovens. Cabe observar, ainda, que esse é um campo heterogêneo, não havendo, assim, uma voz unívoca sobre como se desenvolvem as experiências de si de jovens gays pobres e moradores de favelas, mas uma pluralidade de olhares e formas de se vivenciar o espaço escolar que nos permite inferir sobre as aproximações, os elementos comuns e os distanciamentos.

CAPÍTULO 5

JUVENTUDE E HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA NAS FAVELAS

"A favela brasileira também é gay"
(Danillo Bittencourt).

"Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é
ainda vai nos levar além" (Paulo Leminski).

A noção de *juventude* é objeto de disputa entre concepções oriundas de diferentes formações discursivas. Andrade e Meyer (2014) destacam pelos menos quatro sentidos atribuídos à juventude, no contexto contemporâneo. O primeiro e, provavelmente mais tradicional, é aquele que a concebe como uma passagem entre a infância e a vida adulta, demarcando, assim, uma perspectiva evolucionista do desenvolvimento humano, fortemente presente em estudos clássicos no campo da psicologia e da biologia.

Um segundo sentido, também, bastante popular nas ciências humanas e sociais, atrela juventude à ideia de escolha profissional, inserção no mercado de trabalho e consumo de produtos. No Brasil, mais especificamente a partir da década de 1980, as discussões sobre juventude se intensificaram em torno do debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e sobre o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a essa parcela da população. Aliado a esse processo, os/as jovens começaram a ser percebidos/as, também, como "sujeitos de consumo". Neste contexto, um segmento de mercado cultural específico começou a emergir e a entrar no complexo jogo de produção de significados sobre juventude. Como analisa Kehl (2007), a noção de "juventude" se tornou um segmento importante em um mercado consumidor específico emergente, o que favoreceu a construção de uma espécie de cultura e estética juvenil, com características bastante hedonistas. A imagem do jovem consumidor, muito reproduzida também pela mídia, fornece às pessoas, de distintas classes sociais,

modelos de identificação. Dessa maneira, a juventude abrange também algo como “(...) um bem; algo que pode ser adquirido; que envolve estilos de vida, estética, categorias de consumo, sentimento de pertença etc.” (LIMA FILHO, 2014, p. 105).

Outro sentido atribuído à juventude corresponde às produções discursivas marcadas pela negatividade e associação a um período de conflitos, vulnerabilidades e riscos. Em direção contrária, encontra-se uma corrente discursiva que atribui positividade à juventude. Muito presente nos meios de comunicação, vem acompanhada de forte apelo a um conjunto de intervenções corporais que visam a juvenilização da velhice (COUTO; MEYER, 2011).

Neste trabalho, compreendo juventude como um fenômeno social, em permanente constituição, situado histórico, cultural e politicamente, não dado e não fixo. Os jovens constroem as suas identidades a partir dos diferentes *modos de ser,* que são negociados em seu cotidiano e através das experimentações entre esses modos, ao longo do tempo.

Nessa direção, é importante destacar que as juventudes das classes mais populares vivem o que Antônio de Freitas Amaral (2011, p. 22) percebe como “uma crise de perspectivas frente às aspirações de futuro e as oportunidades do presente”. Esses jovens, de modo geral, experimentam, ao longo da vida, formas de marginalização que estão profundamente relacionadas com as desigualdades socioeconômicas produzidas pelo modelo de sociedade capitalista – os subempregos, o desemprego, o acesso a escolas públicas precarizadas, a ausência de assistência à saúde, as condições vulneráveis de moradia, entre outros.

É importante perceber, contudo, que ainda que pertencentes a uma mesma classe social, os jovens não se constituem como um conjunto homogêneo. Pensar em juventude requer que se leve em consideração diversos marcadores sociais como o gênero, a raça e a sexualidade, o que acaba complexificando o debate. Como afirma Andrade e Meyer (2014, p. 87):

> Como construto social que é, trabalhar com o viés de gênero significa considerar que, ao longo da vida e através de diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num

> processo instável que não é linear, progressivo ou harmônico, e que nunca está finalizado ou completo. Opera-se com o pressuposto que há uma articulação intrínseca entre gênero e educação e, também, com uma ampliação da noção de educativo, considerando que os processos que nos educam como sujeitos de gênero envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização e legitimação que precisam ser reconhecidas, demarcadas e problematizadas. (...) enfatizam a pluralidade e a conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos como femininos e masculinos, através da articulação de gênero com outras "marcas" sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. E ainda, que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades e masculinidades, no plural, são (ou podem ser) vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos e, ainda, pelos mesmos indivíduos, ao mesmo tempo ou em diferentes momentos de sua vida.

Considerando que as vivências da juventude e da sexualidade ganham, também, os contornos dos territórios onde vivemos, buscarei ao longo desse capítulo caracterizar os meus interlocutores, destacando suas percepções sobre as regiões onde moram e sobre as relações sociais desenvolvidas nesses espaços. Também, destaco as relações familiares e os processos de revelação da homossexualidade para a família, visibilizando as tensões, conflitos e negociação de significados vivenciados pelos jovens neste contexto. Discuto, ainda, os aspectos referentes às formas de classificação e produção da diferença sexual/de gênero, entre os jovens. Concluo, refletindo a respeito dos arranjos e lógicas de estruturação das relações entre homens, em torno das preferências e trocas afetivas e sexuais apresentados pelos jovens.

5.1. Apresentando meus interlocutores

Abaixo apresento um quadro (Quadro 1) esquematizando alguns dos aspectos centrais das apresentações de cada jovem.

Quadro 1 – Apresentação dos jovens participantes do estudo.

Nomes	Idade	Local onde mora	Autodescrição

Antônio	17 anos	Brasilit.	Branco; bicha afeminada; extrovertido; aluno do 3º ano do ensino médio.
Pedro	20 anos	Alto José do Pinho.	Moreno; gay afeminado; calmo; terminou o ensino médio.
Matheus	19 anos	Alto José do Pinho.	Gay; tranquilo; caseiro; Parou de estudar no 2º ano do ensino médio.
Rafael	18 anos	Santo Antônio, Carpina.	Bicha preta e afeminada; aluno do 3º ano do ensino médio.
Eduardo	19 anos	Morro do Bom Jesus, Caruaru.	Muito pintoso; tímido; alegre; Terminou o ensino médio.
Rodrigo	17 anos	Favela das Casinhas, Jaboatão.	Gay; comunicativo; liberal; alegre; aluno do 3º ano do Ensino Médio.

Um olhar para os jovens fora do espaço escolar contribui para compreensão dos intercâmbios entre escola e favela/comunidade. Ou, como analisa Paulo Carrano (2009, p.169): “Dito de outra forma, torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização”.

Antônio, 17 anos, branco, aluno do segundo ano do ensino médio, mora na *favela*[9] conhecida como Brasilit, no bairro da Várzea, Zona Oeste do Recife. O bairro da Várzea possui 70.453 habitantes, sendo o segundo maior bairro em

[9] Ao longo dos próximos capítulos preservaremos os termos utilizados pelos interlocutores sobre as regiões onde moram.

número de habitantes do Recife, em uma média de 3.2 pessoas por domicílios, segundo o último Censo Demográfico (CENSO, 2010). Com um índice de alfabetização da população de 93,2%, o bairro conta com 10 escolas públicas.

A Brasilit é uma das cinco Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) no bairro.

Antônio mora com a mãe, a avó, um tio, uma tia, uma irmã e uma sobrinha. Ele se apresentou como *bicha afeminada* e se autodescreveu da seguinte forma:

> *Bom, como eu ia me descrever...Sou uma bicha. Sou um tipo de pessoa geralmente muito sociável, que gosta de socializar com todo mundo, conversar, que gosta de brincar. Sou bem extrovertido e geralmente bem dinâmico nas minhas conversas. Passei por muitas... como é que eu vou dizer... circunstâncias negativas na minha vida que hoje constituem quem eu sou. Sem elas eu acho que não seria o que eu sou hoje* (Antônio).

Além de se classificar como bicha, ao longo da entrevista, Antônio, usa outras categorias como *frango*, *homossexual* ou *gay* como formas de autoclassificação. Contou que não gostava de interagir muito com as pessoas da rua em que mora por considera-las *fofoqueiras*, o que faz com que a relação com os vizinhos seja para ele *complicada*. Aliado a isso, grande parte de seus amigos são de outras regiões, sendo um dos pontos principais de sociabilidade para ele a Praça da Várzea e os jogos de *Gaymado*[10]*.* Quando pedi para Antônio me contar como é a região que ele mora, ele me forneceu a seguinte resposta:

> *Assim... não é uma favela tipo Morro do Alemão, mas, assim, é um lugar muito... onde dá prá construir, constrói e, assim, vem montando. Aí cada um expande suas casas da maneira que pode, ou seja, pra cima. Aí tem muita casa de segundo, terceiro andar... muitos becos, mas onde eu moro é na avenida mesmo. É uma avenida, mas por trás e de frente é assim... muito beco, muita casa uma em cima da outra* (Antônio).

[10] O Grupo Gaymado foi fundado no dia 28 de fevereiro de 2005, como reação dos/as moradores/as da região a uma situação de violência homofóbica sofrida por alguns jovens. O grupo tem como objetivo resistir e enfrentar as discriminações sofridas pelas pessoas LGBT moradoras do bairro da Várzea, no Recife (PE). O Gaymado se dedica, também, a ações voltadas à promoção dos direitos humanos, a igualdade racial e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e HIV. O nome "Gaymado" surge a partir do jogo de queimado, ponto articulador de suas práticas políticas. Mais informações em: http://grupogaymado.no.comunidades.net/index.php

No trabalho desenvolvido por Paulo Victor Leite Lopes (2011), “Sexualidade e construção de si em uma favela carioca: pertencimentos, identidades, movimentos”, a presença de uma *rede de fofocas*, como a que Antônio relatou, assume dois diferentes aspectos importantes a se considerar. O primeiro é o de funcionar como um dispositivo social de controle dos comportamentos moralmente aceitos e de classificação das atitudes que são rejeitadas. O segundo aspecto, se refere a um mecanismo definidor de algumas ações menos compreensivas ou mais violentas das mães e de outros membros da família que seriam, então, justificadas não por uma incompreensão ou agressividade individual, mas por uma espécie de controle externo, através das fofocas ou da “sociedade”. Na experiência de Antônio, parece que a presença das fofocas funciona como esse dispositivo de controle, muitas vezes dificultando o desenvolvimento de relações sociais ou de práticas na comunidade, que leve a uma reprovação da família.

Pedro, 20 anos, *moreno*[11], concluiu o ensino médio em 2014 e é morador do Alto José do Pinho, na cidade do Recife. Criado com a mãe e uma irmã, ele mora, atualmente, só com a mãe e não trabalha.

O Alto José do Pinho, bairro localizado Zona Norte da cidade do Recife, é constituído por 72 ruas, considerando-se as escadarias, becos e vielas. O bairro possui 12.334 habitantes, em uma média de 3,5 pessoas por domicílio e um índice de alfabetização da população de 91,7% (CENSO, 2010). O centro do bairro é constituído por uma pequena praça (Praça 4 de Outubro), onde funciona um terminal de ônibus, que liga a região ao centro da cidade, um ponto de táxi, um posto policial e um centro comercial, composto por bares, lanchonetes, fiteiros, açougues, armazéns de construção e supermercados. A praça possui um pequeno parque recreativo, e alguns bancos e mesas utilizadas para jogos de dominó. A região conta ainda com duas escolas públicas: a Escola Estadual Dona Maria Teresa Corrêa, fundada em 1955 e a Escola Municipal Santa Maria, inaugurada em 1968 (MONTARROYOS, 2010).

[11] Classificação apresentada pelo próprio sujeito.

Em sua autodescrição, Pedro falou que se percebe como "*um rapaz calmo, mas não santo"*, que gosta de sair e beber com amigos e sabe dividir bem as coisas. Percebe-se como um "*gay afeminado",* mas que não é "*extravagante"* no seu jeito de ser.

Para ele, a comunidade que mora pode ser classificada como de *classe média média* e faz a seguinte observação:

> *Somos pobres que temos tudo, aí se torna média média, né, não pobre. Aqui na comunidade não tem gente que passa fome, dessa forma de morar na rua... Tem os que mora em rua, mas não é... assim, a quantidade é muito pouca* (Pedro).

Nesse trecho da fala de Pedro é possível notar que, para ele, o que caracteriza alguém como pobre é morar na rua e passar fome. Com base nesses critérios, ele não se percebe como pobre. É possível considerar dois aspectos nessa percepção de Pedro: (1) nos últimos anos houve um aumento no poder de compra e no padrão de consumo das classes mais baixas, o que produziu mudanças no acesso a bens de consumo e serviços; (2) mudanças, também, produzidas nos critérios de classificação social a partir de aspectos socioeconômicos transformaram e flexibilizaram as categorias sociais, de modo que, por exemplo, boa parte das pessoas que antes pertenciam ao que se considerava como "classe C", hoje, são agrupadas nas noções de "baixa classe média" e "média classe média" (BARTELT, 2013). Com isso, eu gostaria de destacar que, às transformações recentes, tanto nos critérios, com justificativas aparentemente técnicas, quanto na economia, tiveram efeitos significativos nas formas com que os sujeitos se percebem.

Ao descrever a região em que mora, Pedro destacou que é uma área mais conhecida pelos morros e altos: "*a gente não especifica assim feito no Rio de Janeiro que é tipo, o modo é "Favela da Rocinha". E lá eles falam assim"*. Assim como na narrativa de Antônio, Pedro, ao descrever a região que mora, traz como referência as favelas do Rio de Janeiro. A presença dessa referência ocorre principalmente por dois pontos. O primeiro, como ressaltado por Valladares (2005), é que as favelas do Rio de Janeiro ganharam uma projeção nacional e internacional através da publicação de estudos, da divulgação pela mídia de

casos policiais; de filmes de grande audiência nacional (p. e., Cidade de Deus); de expressões culturais ditas como “da favela” (como o funk, o samba, a grafitagem), entre outros fatos. O segundo aspecto, é a necessidade de uma distinção em relação a esse modelo. Ao ressaltarem que as comunidades/favelas que moram são diferentes das que se encontram no Rio de Janeiro, os dois chamam atenção para a diferença entre o “nível” de violência, principalmente, a partir de poder das facções e milícias e das relações com a polícia, que ainda que não sejam naturais e exclusivas das favelas do Rio de Janeiro, ganharam visibilidade a partir delas. Percebe-se, diante disso, um processo de negociação de significados sobre favela, onde as lógicas da equivalência e da diferença (LACLAU, 2015) são acionadas na tentativa de descrever o lugar onde mora. É *favela* porque tem aspetos equivalentes àqueles que tidos como referências (as favelas cariocas) e é diferente, também, em relação a estes.

Pedro afirmou gostar muito da comunidade em que mora, por ser um lugar tranquilo, onde foi criado, onde fez suas amizades e que não guarda nenhuma mágoa ou ressentimento das pessoas. Disse que só se mudaria se fosse para “*crescer na vida e ganhar bem muito dinheiro”*.

Meu terceiro interlocutor foi Matheus, também morador do Alto José do Pinho. Apresenta a região como sendo de classe média baixa e se considera respeitado na comunidade. Matheus tem 19 anos e parou os estudos no segundo ano do ensino médio em 2015, mas diz que pretende voltar a estudar em breve. Foi criado com a mãe e uma irmã e hoje mora só. Ele afirma ser católico e, em diferentes momentos, aciona valores da fé cristã para estruturar seus pontos de vista. Ele se autodescreveu a partir da seguinte narrativa:

> *Eu tenho 19 anos, como eu falei aqui né, eu sou um menino, assim, tranquilo. Sou uma pessoa caseira, não sou de tá em meio de rua. Tenho poucas amizades. Moro só. Assim, saí da casa da minha mãe, eu acho que eu ia completar 16 anos, por fato de ela ter me abandonado. Assim, eu sempre fui só. Sempre corri atrás das minhas coisas. Infelizmente, não concluí meus estudos, mas pretendo voltar ano que vem, se Deus quiser e concluir. Sou cabeleireiro. Trabalho com isso. Final de semana tenho minhas clientes, tudinho... Gosto de sair prá me divertir com meus amigos. Porque né, jovem, a gente gosta de sair prá se divertir. Mas, assim, no dia a dia, é assim. No momento, eu não tô trabalhando, vivo só de cabelo. Vivo da pensão do meu pai também. Mas, o meu dia a dia é, assim, tranquilo, entendeu* (Matheus).

Na autodescrição e em outros momentos em que falou sobre formas de identificação, Matheus se percebe como muito comunicativo, e enfatizou que é um jovem caseiro, que não gosta de tá "*no meio da rua"*, ou em "*coito de macho e com depravação"*. Ele destacou essas características quase sempre com o objetivo de distingui-lo de "*outros gays"*, que para ele "*ficam com baixaria na rua"*. No trecho acima, é possível observar que ele não percebe o fato de ser cabeleireiro como um trabalho. Esse aspecto, certamente, está relacionado à baixa remuneração e ausência de registro profissional. Ser cabeleireiro, para ele, é uma atividade temporária, que lhe rende recursos para complementar a pensão que recebe.

As entrevistas com Pedro e Matheus ocorreram individualmente, na mesma tarde, na casa de uma amiga em comum, no Alto José do Pinho. Na entrevista de ambos, um dos aspectos que chamou bastante atenção foi a presença dos valores construídos a partir das relações de vizinhança, ressaltando as formas com que as relações sociais são desenvolvidas no espaço da comunidade. Ronaldo de Almeida e Tiaraju D'Andrea (2004) constataram, na favela de Paraisópolis, Região Metropolitana de São Paulo, a construção de *redes sociais* formadas pelos vínculos de parentesco, de vizinhança, entre conterrâneos e com instituições religiosas que permitem a circulação de recursos materiais e simbólicos e "que contribuem para fomentar a integração socioeconômica dos membros daquela comunidade, atenuando a sua condição de vulnerabilidade" (p. 94).

É interessante ressaltar que nem todos os vizinhos estão vinculados às mesmas redes sociais e que diferentes arranjos, sob outros pontos de articulação também são estruturados dependendo do contexto cultural e histórico. No entanto, através das redes sociais são construídas relações de evitação de conflitos, principalmente pelo respeito e pelos fluxos de reciprocidade. A importância das relações formadas a partir dos vínculos de parentesco e de vizinhança, igualmente, aparece nas falas de Antônio, quando conta que, por mais que seu tio não aceite a sua homossexualidade, ele o respeita e não permite

que ninguém faça qualquer chacota com ele. Rafael também comenta sobre suas relações com os vizinhos.

Rafael, 18 anos, *negro*, aluno do terceiro ano do ensino médio e morador de uma *comunidade* do bairro de Santo Antônio, na cidade de Carpina, Zona da Mata de Pernambuco, foi o quarto interlocutor desse estudo. Ele mora com o pai, a mãe e um irmão, numa comunidade classificada por ele como de "*classe média baixa"* e composta por "*pessoas humildes"*. Considera a região que mora um pouco agitada, devido à presença de alguns bares na redondeza, mas não julga ser uma área violenta: "*só tem um pouco de tráfico de drogas e às vezes ficam uns olheiros na esquina da minha casa"*. É possível notar que o convívio com o tráfico de drogas é percebido por Rafael como algo "corriqueiro". Considerado um dos bairros mais pobres da cidade, o Santo Antônio sofre com a alta precarização dos serviços públicos, tais como o saneamento básico, sendo comum encontrarmos ruas com esgoto a céu aberto. Esse aspecto também se reflete nas estruturas das escolas da localidade. A região é conhecida ainda pelos recorrentes casos de violência, por vezes ligados ao tráfico de drogas. As informações referentes a região foram fornecidas por uma professora da rede estadual da cidade.

Rafael se considera caseiro e contou que não tem, hoje, muitas amizades na região em que mora. Cita que grande parte de seus amigos residem em outros bairros da cidade. Durante nossa entrevista, fez uma distinção entre "*comunidade"*, região onde ele mora, e "*periferia mesmo"* que classificou como a parte mais pobre da mesma comunidade. Dentre todos os meus interlocutores, Rafael foi o único que fez questão de definir sua cor/raça desde o início, afirmando-se como "*bicha, preta e afeminada ao extremo"*.

Eduardo, 19 anos, branco, que se classifica como "*muito pintoso e muito tímido"*, concluiu o ensino médio em 2015 e é morador de uma "*comunidade"* no bairro de Santa Rosa, segundo ele, "*um lugar bem simples"*, na cidade de Caruaru, Agreste de Pernambuco.

O bairro de Santa Rosa, conta com uma população de 11.739 habitantes, em uma média de 3.2 moradores/as por domicílio. Nos últimos anos, o bairro tem

disputado as primeiras colocações no ranking no número de homicídios entre os bairros da cidade, chegando a lidera-lo em 2015, segundo dados da Secretaria de Defesa Social de Pernambuco (SDS-PE). No ano de 2016, o bairro ocupou a sexta colocação[12].

Eduardo foi criado com a avó, para que a mãe pudesse trabalhar e mora, hoje, com a mãe e dois irmãos mais novos na entrada da favela Bonanza, localidade do Morro do Bom Jesus em Caruaru (PE). De acordo com Eduardo, a comunidade em que vive pode ser classificada como pobre.

O Morro do Bom Jesus é uma conhecida região em Caruaru, devido a sua localização, de onde é possível avistar quase toda a cidade. Mas, a região tem convivido com sérios problemas decorrentes da segregação socioespacial. Conhecido como “comunidade” ou “periferia”, o Bom Jesus é considerado uma das regiões mais violentas da cidade, sendo muitas vezes retratado na mídia como lugar relacionado à criminalidade e ao narcotráfico (ALVES; ALVIM, 2007; ALVES, 2009). Desse modo, além de conviver com os problemas relacionados às desigualdades socioeconômicas, a população do Bom Jesus lida com os estigmas que lhes são atribuídos, e que são profundamente relacionados à segregação social.

Nossa conversa se desenvolveu na escola em que estudou durante todo o ensino fundamental e médio, local onde ele afirma reviver muitas memórias boas. Eduardo se descreveu da seguinte forma:

> *As pessoas quando me veem dizem que eu sou aquelas pessoas que quando chegam alegram o ambiente, faz qualquer um ri, e eu me sinto assim, realmente. Não é eu me achando, mas se eu ver uma pessoa triste, mesmo eu estando triste, me disponho a tentar fazer aquela pessoa feliz. Eu sou assim, alegre, pra cima, quero me divertir. Às vezes, quando as coisas são sérias, eu sou sério, quando é pra ser engraçado, eu sou engraçado. Me acho muito pintoso em relação a comunidade gay e ao mesmo tempo um pouco tímido, dependendo do assunto que foi posto ou colocado na minha mente. E com os amigos eu sou bem... liberal, mas nem tanto* (Eduardo).

[12] Dados disponíveis em: G1 mapeia percentual de homicídios por bairros em Caruaru. <http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2015/09/g1-mapeia-percentual-de-homicidiospor-bairros-em-caruaru-veja-indices.html> Acesso em: 15 fev. 2017.

Essa representação de si enquanto alguém alegre, hilário, que está sempre fazendo as pessoas sorrirem, presente na narrativa de Eduardo, também foi observada nas narrativas de Antônio e Rodrigo.

Rodrigo, 17 anos, branco, aluno do segundo ano do ensino médio, mora na Favela das Casinhas, no bairro de Marcos Freire, na cidade do Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana do Recife. O bairro conta com 20.744 habitantes, em uma média de 3.1 moradores/as por domicílio, e um índice de pessoas alfabetizadas de 93,6% (CENSO, 2010). Ele descreve a região em que mora como composta por pessoas pobres, mas que algumas têm "*mais condições"* que outras. Essa característica é analisada por Edmond Preteceille e Lícia Valladares (2000), que ressaltam que ao lidarmos com noções como "pobre*"* ou "morador de favela" não estamos diante de categorias homogêneas e que existem desigualdades dentro da pobreza.

Rodrigo se considera uma pessoa muito "*liberal*" e muito "*comunicativa"*, que está sempre "*ali tentando transformar aquele estresse em alegria, só brincando"*. Nossa entrevista aconteceu na escola em que Rodrigo estuda, onde pude notar um jovem tímido, mas muito popular na escola, interagindo através de brincadeiras com vários estudantes e professoras.

Nas narrativas dos jovens, foi possível reconhecer uma sensação de pertencimento aos espaços onde vivem, por ser o lugar onde cresceram e onde têm desenvolvido relações com vizinhos e familiares. É, também, nesses espaços onde têm construído vínculos de amizades com outros jovens, ainda que, em alguns casos, os laços de amizade desenvolvidos com moradores de outras regiões se sobressaiam. Esse aspecto do pertencimento se torna visível, por exemplo, no desejo de permanecer morando na mesma região. Cogitam sair dela somente se houver a possibilidade de alcançar uma melhor condição de vida, comum nas falas de todos.

Foi possível notar diferenças nas formas de nomearem o lugar onde moram, variando entre "comunidade", "morro", "periferia" e "favela". As diferentes formas de se nomear o lugar expressa, também, diferentes significados atrelados aos termos. Como já discutido, historicamente, as favelas têm sofrido com

formas de estigmatizações, o que levou a uma associação muito forte entre o termo “favela” e uma série de significados pejorativos. O termo “comunidade”, assim como “periferia” e “morro”, foi utilizado principalmente em contextos onde se tinha o intuito de passar uma ideia de “politicamente correto”. Isto é, o uso desses termos sugere uma tentativa de rejeitar os estigmas associados às *favelas* e uma referência mais “polida” (tanto para expressar “urbanidade”, quanto no sentido de exprimir “limpeza”) ao lugar que mora, ainda que esse contenha características socioculturais semelhantes àquelas encontradas no “típico” território da favela.

5.2. Família, descoberta da homossexualidade e visibilidade

O processo de assunção de uma identidade homossexual, principalmente na família, é muitas vezes um dos momentos mais críticos das trajetórias de vida de pessoas homossexuais. A família, como ressalta Sarti (2004), é um dos primeiros lugares onde se dá a experiência de si. É um espaço permanente de (re)elaboração de si, influenciado pelas histórias compartilhas e traduzidas no seu interior e pelo significado de família partilhado pela cultura em que se está inserido. Por ser, tradicionalmente, um local de socialização primaria de crianças e jovens, se torna um terreno fecundo para as relações assimétricas e para a normatização. Neste contexto, como ressalta a autora: “Há, frequentemente, um ‘deve ser’ no horizonte, referência positiva a partir da qual todo o resto torna-se ‘desvio’, ou ‘anormalidade’, quando não ‘patologia’ (p. 17).

No entanto, a família é, também, um lugar de relações recíprocas entre os seus membros e com o mundo exterior. Neste sentido, a alteridade é um de seus elementos constitutivos, borrando constantemente suas fronteiras e desfazendo a fantasia de sua estabilidade e fixidez. Amadurecer implica, entre outras coisas, na desnaturalização dos padrões de pensamento e comportamento familiares, na flexibilização de referências. Este processo, portanto, força a abertura da estrutura familiar, testa suas resistências e, geralmente, vem acompanhado de situações conflituosas, que, às vezes, abalam os referenciais simbólicos de apego e acolhimento familiar. Boa parte das dificuldades familiares em lidar com os jovens, especialmente, no que diz respeito à sexualidade, reside no fato que

as vivências juvenis, frequentemente, são diferentes dos projetos traçados para o/a jovem e/ou esbarram em pontos nevrálgicos para a família. Como destaca Sarti (2004):

> A negação do diferente, a base etnocêntrica de todo o preconceito, funda-se precisamente na dificuldade de aceitar que o suposto diferente se parece muito conosco e pode nomear o que para nós é inominável. Na verdade, ele revela muito de nós mesmos e põe em questão o caráter absoluto de nossas próprias referências culturais. (p. 23-24)

Nessa seção, discuto, a partir das narrativas dos meus interlocutores, suas vivências de revelação da identidade sexual ou, dito de outro modo, de "se assumir" homossexual na família.

Matheus contou que tinha muito medo de acabar "*caindo na boca"* do pai ou da mãe que ele é gay, porque o pai dele dizia que se "*um dia tivesse um filho gay iria torar as duas pernas"*. Mas, disse que acha que o pai, assim como os outros familiares, já sabia de sua sexualidade, por causa do seu jeito meio afeminado. Relata que, no período de autodescoberta, sentiu curiosidade em "*ficar*" com menino e menina prá saber a diferença, mas que já vinha vivenciando um "*um gostar diferente"* por meninos e que logo percebeu que se sentia mais atraído por eles. Percebe-se que o medo de que a família descobrisse a sua homossexualidade, o que por vezes fazia com que ele buscasse formas de se "esconder", principalmente através da afirmação de algum relacionamento heterossexual, envolvia o medo da rejeição familiar e, ainda, da possível violência que circulava os discursos do pai acerca da questão.

Em meio a esse processo, o pai perguntou do que ele gostava e ele respondeu – confessa que por medo – que estava em dúvida, mas que tinha uma namorada. Ele me revelou, ainda, em um tom envergonhado, que seu pai chegou a perguntar se queria que ele o levasse a um "*puteiro prá saber o que é ficar com uma mulher de verdade"*. Nesse momento, Matheus relata que disse ao pai que era de homem que gostava e seu pai aconselhou o seguinte:

> *olhe, essa vida que você quer seguir é uma vida muito difícil, é uma vida que você tem que estudar, tem que sempre trabalhar pra ter seu dinheiro, pra ser independente. Uma coisa que eu peço a você é que*

> *você não se encha de tatuagem, seja um homossexual decente, saiba entrar nos cantos e sair e que aceitar agora, no momento, eu não vou aceitar, mas respeitar a opção sexual que você quer seguir, eu vou respeitar*.

Ele conta que, depois desse momento, outros familiares ficaram sabendo e que foi aceito com tranquilidade. A narrativa de Matheus traz vivências muito semelhantes àquelas relatadas no estudo de Thiago Barcelos Soliva (2010), denominado “Família e homossexualidade: uma análise da violência doméstica sofrida por jovens homossexuais”. Segundo o autor, diante de contextos familiares repressivos em relação a performances de gênero, uma das principais estratégias de jovens homossexuais para camuflar sua identidade sexual e evitar a hostilidade dos parentes é recorrer ao namoro heterossexual. Subterfúgio que, geralmente, alivia temporariamente as tensões vividas no cotidiano familiar. O pesquisador também observou que é muito comum se estabelecer rituais de interrogatório do jovem homossexual pela família, onde se exige uma “confissão” sobre sua sexualidade.

Para Foucault (2015), a *confissão* é uma das técnicas de si, um dos meios pelos quais o sujeito produz efeitos sobre si, transformando suas condutas, seu corpo e suas relações consigo. Na confissão, aspecto essencial na tradição cristã e que aos poucos, no Ocidente, assumiu as características de uma *scientia sexualis*, os sujeitos, ao falarem sobre si, seus pecados, crimes, desejos, angústias, medos, fazem-se a si próprios:

> Ora, a confissão é um ritual de discurso em que o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é também um ritual que se desdobra em uma relação de poder, porque não se confessa sem a presença, ao menos virtual, de um *partner* que não é simplesmente um interlocutor, mas a instância que requer a confissão, a impõe, a avalia e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar e reconciliar; um ritual em que a verdade se autentica pelo obstáculo e as resistências que teve que vencer para formular-se; um ritual, enfim, onde apenas a enunciação, independentemente de suas consequências externas, produz em quem o articula modificações intrínsecas (...)” (FOUCAULT, 2015, p. 69).

Em relação ao interrogatório relatado por Matheus, chama atenção a expressão “homossexual decente” usada por seu pai e intimamente relacionada à moral local, à tentativa de preservação da imagem do filho diante da comunidade. Ser um “*homossexual decente”* significa ser um sujeito que estuda, que não se tatua muito, que não é “*espalhafatoso”* e que não “*fica com depravação na rua”*. De acordo com Fonseca (1994), nas classes mais populares é comum a preocupação dos pais e familiares com os “erros da juventude”, que em relação aos homens estão atrelados, na maioria das vezes, com a possibilidade de envolvimento com a criminalidade – um esforço para que sejam “homens direitos”. Na experiência de Matheus, a preocupação de seu pai se refere muito mais ao campo da moral e está associada, por sua vez, com a manutenção do respeito.

A obtenção do respeito passa pela camuflagem das pistas sobre a sua homossexualidade. Para o pai de Matheus, o filho para ser respeitado deve se aproximar ao máximo do padrão de masculinidade heterossexual. Este tipo de discurso também foi observado no estudo de Oliveira (2009) e pauta-se na lógica da tolerância às identidades homossexuais presumidas, contanto que elas não sejam visíveis, não desestabilizem as convenções estabelecidas em relação ao gênero e à sexualidade.

Eu gostaria de voltar à atenção, na narrativa de Matheus, à cena em que seu pai se dispõe a levá-lo em um “*puteiro”*, para que ele conheça o que é uma “*mulher de verdade”*. Na situação relatada, a homossexualidade é tomada como um fracasso de “escolha”, que supostamente poderia ser corrigida se ele experimentasse o ato heterossexual.

Matheus enfatiza, em diferentes momentos da entrevista, o quanto é bem aceito por seus pais e familiares enquanto homossexual. Percebe-se que ele atribui um valor importante à família, como núcleo de apoio emocional e simbólico. O medo dos pais descobrirem o segredo da sexualidade é algo muito forte nas narrativas dos meus interlocutores. Quase como a denúncia de um crime cuja pena pode ser severa.

Segundo Rafael, a partir da sexta série, ele foi percebendo que "*não se identificava com os outros meninos no jeito de ser"* e de expressar o desejo sexual. Sentia um olhar diferente para os meninos. Por volta dos 13 anos, a mãe dele descobriu acidentalmente, por meio de uma conversa numa rede social, que ele é gay, o que o forçou a se assumir, mesmo que, como ele destaca, ele ainda não tivesse tido uma primeira experiência de contato sexual com um menino. Ele afirma se sentir bem aceito na família e que, recentemente, chegou a levar um namorado em casa para conhecer seu pai e sua mãe. A partir desse momento em que Rafael se assume em casa, isso se expande para a escola. Ele enfatiza que antes "*a escola era um pouco traumática"*, porque sofria muito "*bullying, por ser preto e por ter um jeito afeminado"*, mas, no momento em que ele se assumiu gay o *bullying* amenizou. Rafael conta que foi a partir do ensino médio que ele passou a se identificar como "*bicha mesmo"* e destaca que ainda não tinha a consciência de que era "*preto"*, apesar de já ter sofrido na escola por seus traços e pela cor de sua pele.

Para Pedro, o medo de que sua família descobrisse sua homossexualidade e, principalmente, o que poderia decorrer disso, criou um efeito de autonegação. Nesse período, ele fazia questão de afirmar que não era gay. Aos 15 anos de idade, Pedro chegou a "*morar junto"* com uma garota da mesma idade, durante seis meses, consequência dela ter *"se perdido"* com ele. Nesse período, ficou pela primeira vez com um "*rapaz hetero"*, o que o levou a contar para a companheira e para a mãe que era gay.

Quando tomou conhecimento, o pai de Pedro disse que já sabia. Contou que, depois de ter se assumido dentro de casa, ficou menos agressivo, porque já não tinha medo dos familiares descobrirem. Revelar-se para a família e, mais ainda, se auto-aceitar, foram fatores importantes para a transformação da postura dele e para a redução da insegurança, pois ele conta que não aceitava de modo algum que fosse chamado de gay ou qualquer outro termo semelhante e que nestas ocasiões sempre revidava de forma belicosa.

A mãe dele, apesar de dizer que não o aceita, "*que não queria que fosse assim"*, o acolhe e ele conta que, depois que se assumiu, a relação com mãe só melhorou. Segundo Pedro, a sua mãe se envolveu em várias discussões por ter

escutado alguém o chamar de frango ou por insinuações e chacotas a partir de sua homossexualidade.

De acordo com Rodrigo, o momento de revelação de sua homossexualidade para a família "*aconteceu na doideira"*. Sem muito planejamento, depois de uma discussão com a mãe e na presença da avó materna, ele contou que é gay. No primeiro momento, a mãe dele ficou só olhando, enquanto a avó perguntou: "é isso mesmo que você quer?" e ele confirmou. Em seguida, encarando-o, a mãe de Rodrigo disse o seguinte: *"você vai acabar com a sua família!"*. O pai afirmou que não queria saber o que ele fazia de errado na rua e, os outros familiares, segundo ele, "*aceitaram normalmente"*.

A partir da reação da mãe de Rodrigo, parece que a revelação da homossexualidade do jovem se tornou objeto de repúdio, de vergonha, um elemento que ameaça a estabilidade e integridade da família. A mãe e irmã de Rodrigo são Testemunha de Jeová, e a religião, aparece como um aspecto marcante nas relações familiares vivenciadas por ele. Em um tom mais baixo e reflexivo, com certo ar de decepção, ele contou que foi criado para ser, igualmente, uma Testemunha de Jeová, mas que "*decidiu"* ser gay.

Além de uma reação de hostilidade por parte da mãe no ato da revelação, houve ainda um comprometimento dos vínculos com os familiares no cotidiano. A ruptura brusca com as expectativas familiares em relação ao filho – casamento, constituição de família e netos, nos moldes cristãos – é capaz de conduzir a uma "crise" nas relações familiares (OLIVEIRA, 2013). Rodrigo vive, hoje, muitos conflitos familiares decorrentes da forma como sua família lida com a sua identidade sexual. Ele percebe que seus pais não aceitam a sua homossexualidade e ressalta que no início foi muito difícil, devido à rejeição que sofreu em casa e que ainda hoje enfrenta grandes obstáculos. Completa dizendo que está "*segurando a barra".*

A "descoberta" da homossexualidade do jovem pela família, como destaca Soliva (2010), pode vir acompanhada de um período de forte tensão e rompimento dos laços de solidariedade. Geralmente, os conflitos são

desencadeados por uma série de temores partilhados pelos parentes sobre a sexualidade não normativa do jovem, que passam pela associação da homossexualidade à aquisição de doenças, a punições divinas e à rejeição pela sociedade. Essa situação de estresse, quando prolongada, insere o jovem num contexto de profunda solidão, sofrimento psíquico e vulnerabilidade.

Atualmente, tem sido observado no Brasil um rápido crescimento e pluralização de vertentes (neo)conservadoras do cristianismo – grande parte delas tem sido denominada de "evangélicas". Esses grupos religiosos são conhecidos pela propagação de discursos moralistas, pelo apelo à preservação do que consideram "valores da família tradicional", e pela condenação, principalmente, de expressões religiosas afro-brasileiras e de identidades sexuais que escapam ao modelo heteronormativo. Uma das características desse processo de expansão dessas correntes evangélicas é a presença marcante nas periferias urbanas do país, estabelecendo diferentes lógicas sociais e políticas de relação nesses espaços (FAJARDO, 2011; BIRMAN; MACHADO, 2012).

O crescimento desses grupos nas periferias tem produzido uma maior circulação de discursos comuns a essas culturas religiosas. Por outro lado, a relação entre os evangélicos e as pessoas LGBT de favelas não é algo dado ou cristalizado. Na percepção de Pedro, a relação entre os evangélicos, mesmo os mais conservadores e os gays na comunidade em que ele mora, é *"tranquila"*, mas percebe-se, na sua narrativa, uma tensão entre, de um lado, a presença dos vínculos construídos a partir das relações de vizinhança e de amizades – o que no cotidiano se traduz, frequentemente, em valores como "respeito" e "consideração" – e, de outro, a imposição dos/as evangélicos/as para uma mudança de vida. Nas palavras dele: *"Eu acho que, por já conhecer a gente, mas ainda fala: 'Deus tem um plano na tua vida'. Assim, entendesse?! 'Essa não é a vida que Deus quer prá tu'"*.

Matheus também não percebe as relações com os evangélicos na comunidade, como algo conflituoso e isso se dá por serem "*todos conhecidos"*. Parece que o estabelecimento dos vínculos de vizinhança, em *redes sociais*,

contribui para a redução das formas mais “contundentes” e explícitas de discriminação. Vale salientar, por outro lado, que com isso, não pretendo negar que em inúmeros casos os evangélicos têm protagonizado atos de condenação, estigmatização e rejeição de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). Muito menos desejo ocultar que, em vários contextos, os discursos fundamentalistas religiosos são usados como alicerces para violências contra pessoas LGBT, inclusive nas favelas. Mas, acredito ser importante, ao analisarmos essa relação na favela, considerar o potencial que as *redes sociais* podem ter na redução da violência e da discriminação.

Eduardo relata que sentia muito medo que sua avó descobrisse que ele é homossexual. Aliás, o medo da descoberta da homossexualidade parece perseguir as trajetórias de vida de homossexuais de diferentes classes sociais. Soliva e Silva Junior (2014) abordaram a relação entre pais e filhos de camadas médias, frente à situação entre encobrimento e descoberta da homossexualidade dos jovens. Os autores perceberam que a tensão em torno do reconhecimento da homossexualidade por parte da família e entre os jovens aciona uma série de medos, que se relacionam e se expressam em questões como violência, sofrimento psíquico e incertezas.

Eduardo contou que se assumiu primeiro na escola, o que se refletiu no seu modo de vestir, no corte de cabelo e no modo de agir que foi ficando mais *afeminado*, ou como ele diz em outro momento, ele foi se libertando pra ser quem ele realmente.

O momento de revelação da homossexualidade para a família aconteceu quando a mãe dele acolheu um amigo seu que passava por um processo de rejeição da família pela descoberta da homossexualidade. Ele diz que não precisou chegar para a mãe, o pai ou a avó e falar que é gay. Segundo ele, em meio à conversa com esse amigo, sua mãe falou o seguinte: “Eduardo eu sempre soube, mas ele nunca me disse”. Eduardo, presente no momento, fez uma expressão de espanto e ela completou: *“E não é mesmo?! Tu nunca me falasses não, mas eu sempre soube. E eu vou fazer o que? Tu é e pronto”.* Ele narra que, nesse momento, “*tirou um peso” de suas costas*. Depois que esclareceu esse assunto com a mãe, Eduardo relata que, no outro dia, na escola, ele já se sentiu

melhor. Tirou a carga do segredo que funcionava como uma forma de controle sobre ele. Conta que não precisou falar para a avó ou para o pai e que todos os familiares foram percebendo com o seu *modo de ser*.

Filho de pais separados, ele lembra que desde muito novo, quando ia para o sítio do pai, não se identificava com o que eram as formas de diversão entre homens, como competição de briga de galos ou jogo de futebol: "*eu não via atração naquilo"*. Esses acontecimentos são narrados por Eduardo para destacar que, desde criança, ele já percebia que não se identificava com os discursos articulados à noção hegemônica de masculinidade, do contexto em que vivia. Esse processo de autoconhecimento a partir de uma identidade sexual/de gênero vai acontecer mais profundamente na escola, através da relação com outros estudantes homossexuais.

O espaço escolar é para muitos jovens como Eduardo, um dos principais ambientes onde entrarão em contato com diversos significados, valores e códigos diferentes daqueles vivenciados no interior de suas famílias, porém, com forte apelo de identificação. Desta forma, como afirma Sarti (2014), eles podem "falar de si no plural, recriando "famílias" (como construção de "nós"), fora de seu âmbito familiar de origem, através dos vários grupos de pares (*peer groups*), seja em torno de música (*rock, rap*), outras atividades culturais, esportivas ou outras formas de expressão dos jovens no espaço público" (p. 20).

Antônio conheceu na escola uma amiga lésbica que o apresentou ao "*mundo homossexual"*. Ela o encorajou a falar com os pais sobre sua homossexualidade, contando como foi para ela se assumir para a família e como foram as suas experiências com os familiares depois da revelação. Essa vivência foi fundamental no processo de experiência de si de Antônio e para o fortalecimento de sua autoestima. Soliva (2012) e Soliva e Silva Júnior (2014) ressaltam a importância das amizades e do acesso a espaços de sociabilidade gay na afirmação de algumas "certezas" para os jovens homossexuais. Os autores chamam a atenção que, frequentemente, é através das amizades que os jovens acessam a espaços de convivência do "circuito gay" onde entram em contato e aprendem códigos, gírias, estilos, estratégias de proteção, modos de interação e artimanhas para a obtenção de parceiros/as sexuais.

Para Antônio, se assumir permitiu que ele se tornasse "*mais extrovertido, mais comunicável, mais sociável"*, o que de algum modo, também, surge nas narrativas de Eduardo, Pedro e Rafael.

> *E num certo dia, do nada, eu olhei pra ela e fiz "eu vou me assumir hoje" e cheguei em casa e me assumi. E no dia seguinte quando me chamaram de "viado" na escola eu abri a cara, eu enchi o peito e disse "eu sou gay mesmo, e aí tu tem algum problema com isso?!" E desde esse dia, o preconceito comigo foi tipo... de 3 a 0. Não teve mais preconceito. Me chamar de viado hoje não é preconceito mais, não é mais ofensa pra mim* (Antônio).

O ato de se assumir teve pra Antônio, assim como para todos os outros interlocutores desse estudo, um efeito de resistência, de fortalecimento da autoestima e de enfrentamento de situações de violência psicológica comuns no cotidiano de jovens gays – piadas, insinuações, agressões verbais, ameaças. Esse aspecto foi, também, observado por Ferreira e Ferreira (2015), em um estudo sobre as estratégias de permanência de alunos gays afeminados na escola, onde o "se assumir" representou uma das formas mais eficazes de reduzir ou anular as práticas homofóbicas no espaço escolar. Ser chamado de *bicha/frango* passa a ser até motivo de orgulho. Segundo Pedro, depois que se assumiu, os xingamentos não faziam mais sentido, deixaram de ser insulto: *"Se depois que eu me assumi eles abusavam?! Abusavam. Mas, era como antes?! Não. Aí eu já era decidido, já tinha minha opinião própria, e nada que eles falassem pra mim ali ia mudar né". (Pedro).*

Na mesma direção, Rodrigo chama a atenção para a redução das discriminações, depois que ele saiu do armário:

> *Assim, eu acho assim, quando um gay não assume sua sexualidade fica mais difícil de você ir contra o bullying, mas quando você assume fica mais fácil. Mas, quando uma pessoa atraída [sic] a si própria, a pessoa sofre mais, porque não se solta, não demonstra e tem vergonha que as outras pessoas possam falar. Por isso que o pessoal tira mais onda com a pessoa, mais por ela ser, como a galera fala, "dentro do armário", do que se ela sair (Rodrigo).*

Diversas estratégias são usadas no cotidiano como forma de manutenção das hierarquias sexuais a partir da díade segredo/visibilidade. Na fala de

Rodrigo, as piadas parecem constituir uma forma de pressão para que as suspeitas sejam confirmadas e o sujeito seja devidamente classificado. Por isso, é possível afirmar que o armário visibiliza as formas de violência que se dão no silêncio.

Essa questão do armário parece ser comum a todos os homossexuais, que em algum momento de suas histórias de vida são desafiados a lidar com a relação entre a visibilidade e o segredo sobre sua sexualidade. Como ressaltado por Sedgwick (2007, p. 22):

> (...) a elasticidade mortífera da presunção heterossexista significa que, como Wendy em Peter Pan, as pessoas encontram novos muros que surgem à volta delas até quando cochilam. Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição (...) O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora.

Refletindo sobre alguns programas escolares voltados para o incentivo a jovens saírem do armário (p. e., o *National Coming Out Day*, implementado em algumas escolas dos Estados Unidos), Ramussen (2006) ressalta a necessidade das escolas tratarem do tema levando em consideração os diferentes aspectos envolvidos no processo de visibilidade/invisibilidade da (homo)sexualidade, entre eles, o contexto étnico, religioso, familiar do jovem, inclusive a manutenção ou não de suporte financeiro para seus estudos, assistência à saúde e habitação. Na opinião da pesquisadora, qualquer ação desse tipo, precisa vir acompanhados de ampla discussão sobre os diferentes tipos de produção da exclusão; as políticas morais envolvidas na construção de identidades de gênero e o suporte psicológico e social para os jovens que estão vivenciado o processo.

Na experiência de Antônio, a família "*aceitou de maneira bem natural, nada mudou"*. Conta que esperava que mudasse tudo na relação com seus

familiares, mas que "*desde então tudo só melhorou"*. Depois que falou para sua mãe, relata que ficaram mais próximos, mas sem que ela entrasse muito na *vida pessoal* dele. A relação com seus familiares hoje é *muito tranquila*, com exceção de um tio que não aceita, mas o respeita.

Diferentes formas de negociação de valores, regras e relações de silenciamento/visibilidade são desenvolvidas no interior das relações familiares. No caso de Antônio, a regra é não levar nenhum "*ficante*" em casa e ele relata que algumas vezes quando amigos vão à casa dele, olhares estranhos acontecem em forma de repreensão.

Na experiência de Pedro, mesmo depois de se assumir, o controle moral da família permanece. Ele afirmou que não seria bem aceito o ato de apresentar à família um namorado.

Para Rodrigo, a relação com os valores e regras da família é percebida da seguinte forma:

> *Dentro da minha casa é totalmente diferente do que aqui na rua, porque em casa eu tenho que respeitar meus pais é a... é a opinião deles, e na rua eu posso fazer o que eu quiser. Mas, mesmo assim, as coisas que eu faço na rua também influenciam dentro de casa. Mas, eu tento agir normalmente e continuar a vida normal. Eles não gostam. Eu sei que eles não gostam. É difícil pra um pai e pra uma mãe aceitar um filho que se assume homossexual* (Rodrigo)*.*

Semelhante ao que Facchini (2008) observou em seu estudo sobre mulheres que se relacionam com outras mulheres na cidade de São Paulo, foi comum entre os participantes desta pesquisa a percepção do desejo homoerótico e das práticas sexuais como algo de sua essência: "*já de pequeno dava alguns sinais"* (Eduardo)*; "desde pequeno eu era meio afeminado"* (Antônio)*; "eu acho que vem da pessoa"* (Rodrigo)*; "a gente já nasce assim"* (Matheus)*.*

Facchini (2008) também identificou entre suas entrevistadas o uso de termos que associavam à sexualidade uma noção de transformação ou escolhas individuais ao longo do tempo, como: "virar lésbica, minha opção sexual, quando eu era hetero, comigo ela tentou ser lésbica" (p. 233). Entre os meus

interlocutores, igualmente foi comum este tipo de discurso Rodrigo, por exemplo, narrando um diálogo com uma amiga, falou: "*assim como você quis ser da Igreja Universal, eu tenho meu direito de escolher ser o que eu quiser*". Antônio, em determinado momento da entrevista, ao falar sobre a relação com os outros alunos, disse: *"Tem certas brincadeiras desagradáveis?! Sim, mas respeitam a minha opção sexual".* E Matheus, se referindo à possibilidade de mudança da homossexualidade para uma heterossexualidade, afirmou: "*eu sou gay, mas amanhã eu posso ser um hetero, se Deus quiser tocar na vida de uma pessoa, eu acredito assim*".

Na entrevista com Matheus, quando falávamos sobre a descoberta do desejo por homens, me chamou atenção a presença de discursos fortemente fundamentados numa perspectiva cristã fundamentalista sobre sexualidade. Matheus comentou que não sente desejo por mulheres, mas que acredita muito em Deus e que "*só Deus pode salvar*", se referindo à mudança na orientação sexual, que "*a pessoa pode melhorar, mas só Deus mesmo"*.

Fundamentado em uma suposta correspondência natural entre gênero e sexualidade (desejo), foi comum relatos de que já havia a *suspeita* de uma homossexualidade devido a um jeito mais *afeminado* ou mais *delicado* do jovem. A esse respeito, Rodrigo diz

> *Um monte de gente já chegou prá me dizer: "eu já sabia disso pelos teus jeitos", dá minha papagaiada que eu faço na rua. É porque eu andava, eu não ligava prá o que as pessoas iam falar, o que é elas pensavam. Eu acho assim, você tem que ver o que é a sua consciência e seguir em frente, e aguentar* (Rodrigo).

Quando perguntei a Rodrigo sobre como ele percebe – e se ele percebe – alguma reação ou mudança nas pessoas da comunidade em que ele mora depois que se assumiu gay, ele me contou que praticamente não houve alteração, porque as pessoas já suspeitavam por seu jeito "*papagaiado"*, e completou da seguinte forma:

> *Eu acho que foi normal na minha comunidade. Um monte de gente que eu já comecei a conversar... agora diferença foi nas minhas amizades. Os meninos começaram a se afastar mais de mim, por conta de eu ser gay, a amizade com eles pode influenciar em alguma coisa, entendeu?!*

> *Eu possa ter relações com eles e as pessoas ficarem falando, entendeu?! Porque eles ligam mais pra o que os outros falam do que o que eles mesmos sentem (Rodrigo).*

Nesse trecho da narrativa de Rodrigo, um dos aspectos que mais se destaca é o fato de que todos estão sob uma vigilância (de gênero e sexual) implacável, cujo "deslize" pode custar caro. A amizade com Rodrigo pode representar um desses deslizes – de ser suspeito de ter relações com o *frango* – e por isso manter certa distância, que não significa necessariamente física, mas, na forma com que as relações são estabelecidas – no limite da "camaradagem" – aos olhos dos outros, parece importante. Para Michel Foucault (1987), a vigilância geral e constante e os mecanismos de controle são essenciais na disciplina. As técnicas de vigilância, muitas vezes sutis e camufladas, envolvem formas de governo entre os sujeitos e do sujeito consigo mesmo, desempenhando ação política e produtiva sobre todos.

Refletir sobre as relações familiares dos jovens nos permite compreender a importância – e até certo ponto, a centralidade – desse espaço educativo na produção e transformação das experiências de si. No interior das relações desenvolvidas na família, os jovens vivenciaram as investidas de diferentes dispositivos pedagógicos, tecnologias que produziram efeitos nas formas com que se veem, se narram, se interpretam. (LARROSA, 1994).

5.3. Classificações e produção da diferença entre os jovens

Ao longo das entrevistas me chamou atenção a dispersão de modos de classificação em torno do gênero e sexualidade masculina que foram apresentadas pelos jovens. Analisar os modos com que os sujeitos usam as categorias de nomeação e classificação de si e dos "outros" pode se tornar um importante ponto de partida para a compreensão de códigos sociais e das relações de poder que constituem a vida diária dos jovens.

Os modos de classificação, que são também de *inscrição* de si e do *outro* nas relações sociais, participam marcantemente das dinâmicas de produção das

nossas subjetividades. Dito isto, faz-se importante destacar que a compreensão de *subjetividade* aqui se refere uma dimensão cuja instabilidade, as contradições e a contingência são constitutivas. Desse modo, como ressalta Brah (2006), a *identidade* emerge como aquilo que significa as subjetividades, que fixa significados em torno de alguma característica mais central, ainda que de modo contingente e cria efeito de substância.

Como formas de autoclassificação entre os meus interlocutores predominaram categorias como *gay* e *homossexual*. Foi possível observar que essas categorias foram usadas principalmente em contextos de uma pretensa "formalidade", algo como um "politicamente correto". Em momentos mais informais ou descontraídos, foi comum o uso de categorias êmicas como: "bicha", "mona", "viado", "viadinho" e "maricona", termos utilizados para se autoclassificar e para se referir a outros homossexuais.

É interessante notar que o termo *homossexual* foi inserido no contexto brasileiro inicialmente pelo discurso médico/científico de classificação dos comportamentos sexuais e tinha o uso quase restrito às classes mais altas (PARKER, 2002). Os sujeitos das classes mais populares praticamente não conheciam a categoria "homossexual", ou simplesmente faziam uso de outros sistemas de classificação. Aos poucos e através de um processo complexo de popularização, os discursos, categorias e sistemas de classificação que inicialmente pareciam muito especializados e restritos passam a fazer sentido e funcionar na organização das vidas das pessoas das classes trabalhadoras, coexistindo (com suas contradições e conflitos) com outros sistemas de classificação e categorias, como analisa Parker (2002).

De acordo com Sandro José da Silva (2011), o termo *gay*, por sua vez, começa a se difundir no Recife a partir da década de 1970 – também inicialmente nas classes mais abastadas – especialmente com o intuito de romper com termos já bastante associados a significados muito pejorativos. O autor analisa que em função de um novo projeto em torno de uma "*identidade gay"* – palavra que vem do inglês e que significa alegre, feliz, e, portanto, se propunha uma ressignificação das representações em torno desses sujeitos – outras formas de sociabilidade passaram a ser consideradas desqualificadas e destoantes diante

do movimento homossexual da época e, principalmente, pela adesão das pessoas de classes mais abastadas, modelos de "*modernidade"* e *"sofisticação*":

> Era o caso, por exemplo, das bichas, das bonecas ou travestis, das tias ou homossexuais de meia idade, dos homossexuais de baixa renda e ainda daqueles que estavam ligados aos espaços do baixo meretrício e da prostituição (SILVA, 2011, p. 82).

Pensar as noções de "identidade homossexual" ou "identidade gay" requer ter sempre em mente que estas são construções sociais que emergem em determinados contextos históricos e que são profundamente marcadas por questões políticas, socioeconômicas e culturais. É possível percebermos que, não só ambas as categorias "homossexual" e "gay" se popularizaram e são hoje utilizadas por jovens de diferentes classes sociais, como os sentidos em torno desses termos trazem, ainda, os vestígios dessa construção "formal" dos termos.

De modo geral, pude observar que os sentidos relacionados ao uso de termos como *"mona"*, *"maricona"*, *"bicha"* ou *"frango"* caracterizam uma familiaridade, um tratamento amistoso relacionado a amigos/as ou colegas – o que não impede de serem usados como xingamentos. É importante destacar que o termo **frango** aparece na narrativa de Pedro como o que mais se aproxima de um significado pejorativo, sendo inclusive motivo para diversas discussões entre sua mãe e alguns vizinhos, onde ela o defendeu devido ao xingamento.

Vale destacar que algumas categorias circulam em redes de sociabilidades específicas, que podem ser demarcadas por fatores socioeconômicos, territoriais ou geracionais (FACCHINI, 2008). Nas narrativas dos jovens, as noções de bicha "pão com ovo" ou bicha "quaqua" surgiram para se referir a homossexuais percebidos como "barraqueiros", "depravados" e/ou que se vestem mal.

Como analisam Simões e França (2005) e Carvalho-Silva (2012), entre os grupos de homossexuais, é possível encontrar uma pluralidade de categorias identitárias e algumas delas que chegam a formar subgrupos com disputas internas e trânsito de significados e discursos, tais como: *michês*, *ursos*, *lontras*, *entendidos*, *discretos*, *frangos*, *mariconas*, *pão com ovo*, *quaqua*, entre tantos

outros. Vale ressaltar que, enquanto alguns desses sujeitos buscam reafirmar essas categorias como identidades coletivas, caso dos *ursos* e *drags*, por exemplo, outros lidam de modo mais forte com uma tendência à rejeição desses rótulos, por evocarem significados muito mais pejorativos, tais como “bicha pão com ovo” ou “quaqua” (CARVALHO-SILVA, 2012).

A expressão “bicha pão com ovo”, na maioria das vezes usada como xingamento, se refere aos homossexuais pobres, que se vestem fora dos modelos hegemônicos nas classes mais altas e que são percebidos como muito afeminados, espalhafatosos e de mau gosto no consumo de produtos culturais ou lugares. Percebe-se na expressão *pão com ovo* uma inferiorização e estigmatização do *pobre*, uma vez que seu significado se fundamenta em pelo menos duas direções complementares: (1) faz referência à ideia de que as pessoas pobres só comem pão com ovo e, portanto, isso é o que define a bicha pobre; (2) *pão com ovo* é percebido como um prato desvalorizado, barato, nada sofisticado, o que, fazendo um paralelo com o padrão hegemônico de identidade gay nas classes mais altas, se aproxima com a percepção sobre o que representa as bichas pobres.

Quando questionei a Matheus se ele percebia alguma diferença na forma com que o gay era visto no contexto em que ele vivia e fora dele, ele me respondeu da seguinte forma:

> *Claaaro! Porque assim, aqui a gente mora, vamos dizer, numa favela, então, aqui a gente tem o nosso modo de falar, as nossas gírias, nosso jeito de se comportar, eles já vêm de uma classe totalmente diferente da gente né. São pessoas que falam bem, que tem uma boa conversa, que se comporta, tem uma aparência boa, entendeu?! Então, é assim, totalmente diferente. Mas tem pessoas também que são normais, assim. Eu me considero uma pessoa normal, graças a Deus (Matheus)*.

Essa distinção observada no trecho acima também esteve presente nas narrativas de Pedro, Antônio, Eduardo e Rodrigo. Nota-se que os gays ricos são percebidos como *referência estética* e *moral* (as *bichas riquinhas que se portam melhor)*. As *bichas pobres*, por outro lado, são representadas como aquelas que se desviam do modelo. Misoczky; Camara; Cerqueira e Coto (2012) pontuam que a relação entre capitalismo e homossexualidade produziu uma

“mercantilização” de determinados modelos de identidades gays e lésbicas, fundamentados em um determinado padrão de consumo característico das classes burguesas. Desse modo, valoriza-se a imagem do *homossexual* moderno, sofisticado, que consome produtos da moda e frequenta lugares de bom gosto, preferencialmente, aqueles que são brancos, *discretos*, isto é, que “preservam” a sua masculinidade e cujos traços estéticos estão dentro, também, de modelos hegemônicos de beleza. Ao tomar como referência a imagem do *gay consumidor*, se marginaliza e exclui todos aqueles que não se enquadram nesse estilo. Os discursos que sustentam esse modelo são de conhecimento de todos, mesmo aqueles que não se enquadram em seus moldes. Rodrigo, por exemplo, chama atenção que mesmo na comunidade, são mais valorizados os homossexuais que possuem maior poder aquisitivo. Pedro acrescenta ainda que “*na maioria das vezes tem gay da favela que é muito extravagante e isso chama atenção e ele agride e é agredido pela forma dele se portar”*.

É evidente que, no cotidiano, a construção das identidades dos sujeitos produz matizes de aproximações e distanciamentos em relação a essa dicotomia, além de incluírem contradições e ambiguidades. Mas, o que se destaca é o efeito nas formas com que os sujeitos desenvolvem as suas percepções de si. Matheus faz questão de destacar que apesar de perceber essa diferença ele se considera *uma pessoa normal* – ainda que a própria noção de “normal” seja confusa em sua narrativa.

Para Pedro, as diferenças entre as formas com que o homossexual é visto na favela e em outros espaços e classes sociais, se referem, também, a características físicas e comportamentais. Ele afirmou que se o gay *andar batendo muita palma*, usando maquiagem, ele vai sofrer mais chacota por onde passar, dentro e fora da comunidade. Fora da comunidade as pessoas irão olhar e pensar “*ah é de favela, um frango*”.

O modo de se vestir aparece como algo muito importante na interpretação e classificação do gay como *favelado*. Antônio narra que na rua em que mora tem um gay que usa shortinho, blusinha e, dentro da comunidade, tanto esse jovem quanto ele são tratados do mesmo modo: “*é duas bichas”*. Mas, fora da comunidade o amigo que se veste com roupas femininas sofre mais com a

discriminação. No estudo desenvolvido por Carvalho-Silva (2012) sobre homossexuais periféricos na cidade de São Paulo, o padrão de consumo, os estilos de vestimentas, assim como os espaços de sociabilidade frequentados, foram observados como marcadores da percepção das diferenças de classe, isto é, são aspectos que possibilitam que determinados homossexuais sejam classificados – muitas vezes de modo acusatório – como pobres e periféricos. O autor observou, ainda, que esses mesmos elementos podem ser usados, também, como meios para mascarar essas características, de modo que algumas pessoas utilizam do ato de ostentar uma determinada marca ou de frequentar espaços considerados de luxo, como maneira de não ser percebido como pobre ou de periferia.

Ser percebido como pobre ou de favela/favelado influencia, também, na forma com que o sujeito será inserido ou não nas redes de sociabilidade. Ao longo da entrevista com Rafael, ele falou que percebe que por ser pobre e negro é tratado de jeito diferente nos grupos de homossociabilidade, tanto na forma de inclusão/exclusão em determinados grupos, quanto na paquera.

> Estariam, assim, expostos às discriminações sociais mais gerais adensadas pelas discriminações por parte dos homossexuais com maiores poderes aquisitivos, como revela um dos entrevistados ao falar de suas dificuldades em estabelecer interações afetivas com outros homossexuais. Kevin contou que para sair à noite ele precisava se arrumar, se "vestir bem", "tinha que descolar dinheiro para comprar roupa de marca, para não parecer que vinha da favela" (CARVALHO-SILVA, 2012, p. 97).

Outro aspecto que envolve diferenças socioeconômicas é a expressão *bicha baixa*, comumente associada aos homossexuais pobres. Segundo Matheus, tem "*aqueles gays baixos, que ficam com anarquia, às vezes com depravação e culetagem", que usam shortinho curto e tem pessoas que acham feio"*.

A categoria acusatória "*bicha baixa"* se refere a homossexuais com comportamentos que de modo geral são reprovados pela moral, tais como descreve Sandro José da Silva (2011):

> A bicha baixa, a bicha pobre e a bicha pintosa seriam alguns dos tipos de bichas. Todas essas tinham como característica principal serem afetadas. Sendo que as adjetivações que acompanhavam o termo bicha, reforçavam ainda mais o estigma. A bicha baixa, por exemplo, seria aquela que dava escândalos, era perigosa e mau caráter; a pobre era de origem sócio-econômica deficiente e sem dinheiro, não conseguia viver na moda, frequentava os piores lugares para se divertir; enquanto a pintosa seria o cúmulo da afetação, do espalhafato, da indiscrição e da caricatura (SILVA, 2011, p. 85).

Além das características relacionadas aos modos de se vestir, foi comum nas narrativas de Rodrigo, Matheus, Pedro e Antônio a importância do sujeito *saber entrar e sair dos lugares*. De acordo com Antônio, há uma distinção entre ser morador de favela e ser favelado. Esses últimos, para ele, tendem a chamar atenção nos seus comportamentos.

"Saber entrar e sair" dos lugares e situações se refere à expressão de comportamentos e modos de falar com discrição e a valores como *ser educado*, que por sua vez está relacionado aos valores e comportamentos que são ressaltados e enaltecidos em nossa sociedade, sendo atrelados a hábitos das classes sociais dominantes, que remontam aspectos das tradições cristãs e brancas, tais como: falar baixo, ser sutil na expressão de comportamentos e gestos e contido nas formas de expressão corporal, pedir licença ao entrar e sair de determinados ambientes, etc. Essa seria uma das características que os gays ricos possuem e as bichas pobres não.

Até esse ponto busquei analisar os modos de classificação de si e dos outros dispostos pelos jovens, que por sua vez envolvem dimensões do poder como as performances de gênero, as desigualdades de classe, a segregação socioespacial, a cor/raça e a moral local. Todos esses elementos envolvem, também, às formas com que as relações afetivas e sexuais são desenvolvidas.

5.3.1. Desejos e preferências nas relações entre os jovens

Algo que me chamou atenção na entrevista com Pedro – e sua distinção com o que surge nas narrativas de Matheus e Rafael – foi à forma com que ele

constrói suas relações afetivas e sexuais. Ele afirma que gosta e se relaciona com *homens heteros*.

França (2013) descreve a organização de sentidos em torno das trocas sexuais entre homens, enfatizando o modelo de classificação entre *boys* e *frangos*. Nesse modelo de classificação, que envolve ambiguidades e contradições, há a relação entre *frangos* – categoria êmica muito usada no contexto local, e que pode adquirir um sentido pejorativo, semelhante a noção de bicha ou viado – e *boys* ou *cafuçus* ou *homens* – sujeitos que não se identificam como homossexuais ou *frangos* e que se envolvem em trocas sexuais com outros homens.

Diferente da noção que tem se difundido mais fortemente nas últimas décadas em que a identidade homossexual é definida pelo desejo sexual entre pessoas do mesmo sexo, no sistema *frango/boy*, ou como falaram meus interlocutores, *gay/homem*, outros elementos como as relações de gênero serão centrais na definição das identidades sexuais entre homens. Matheus analisou da seguinte forma:

> Matheus: *Tipo assim, tem pessoas que falam que "não, se vai ficar com gay, é gay". Eu não considero que é um gay. Homem hetero, hetero mesmo, ele nem beija. Tem homens que nem beijam. Tem homens que tá ali só pra transar e acabou-se. Agora, homem hetero que beija um gay pra mim é gay.*
>
> Júlio: *Então beijar é...*
>
> Matheus: *Já é assim, uma coisa mais extravagante. Porque assim, tá beijando, tá interagindo, tá se pegando, tá aquele clima, tudinho. Então, é uma coisa que prá mim, já é gay. E tem homem hetero que não, que não beija, não faz nada. Só, um exemplo, marca, tudinho, pá, tem aquelas conversinhas, fica, mas nem beija. Só faz só o negócio e acabou-se (Matheus).*

O que introduz os contatos com os boys é o "olhar". Através do olhar as interações e jogos eróticos acontecem de modo discreto, como afirma Pedro: *A gente sabe né quando alguém quer alguma coisa, a gente sabe já do olho*. Esse aspecto foi, também, relatado por gays de classe média, interlocutores de França (2013) que, igualmente, se interessam por boys/homens "hetero". As trocas de olhares foram apresentadas como algo característico das trocas sexuais entre homens e gays no contexto recifense. Ainda que essa não seja uma

característica restrita do Recife, vale destacar a importância que Pedro atribui a esse aspecto.

Pedro disse que gosta de homem hetero, mas que quase sempre não se estabelecem relacionamentos tal como nos moldes heteronormativos ou em relações de *gay* com *gay*: "*se relacionar com hetero é saber que não pode amar, não é uma coisa que você pode dizer 'é minha'".* Um dos elementos que estruturam essa característica é a possibilidade do homem se relacionar com alguma mulher. Parece que essa é uma das *lógicas* que articulam essas relações: não se estabelecem relacionamentos nos moldes de um "casal".

> *Eu sei que ele pode tá comigo hoje, mas amanhã ele me trocar por uma menina, pra mim isso é normal. Eu não vou tá... já tenho outros amigos que acham diferente, já ficam com gay, já fala de dois gays morando junto. Ai, um ciúme absurdo, tudo briga, tudo briga, tipo (Pedro).*

Matheus também relata sobre as relações com homens heteros. Para ele, se relacionar com hetero é uma coisa muito difícil e que ele não quer mais para ele e acrescenta em tom de riso: "*não gosto de me relacionar com homens hetero. Tenho pavor"*. Para Matheus se relacionar com heteros é ruim porque é saber que

> *Se eu, exemplo, ficar com ele hoje à tarde, quando for de noite ele passar com a pessoa. E eu gostando dele. É uma coisa que... Assim, eu não quero pra minha vida mas, porque é uma coisa que me deixou triste, eu sofri. Então, um gay não. Um gay, eu sei que eu vou namorar, eu vou ficar, eu sei que eu vou construir, vou mostrar, vou passar, vai me assumir. E hoje em dia homem hétero são pessoas assim... Tem muito homem que são muito ambiciosos, que a gente tem que se relacionar, mas sempre tem que agradar com alguma coisa, com um presente, uma coisa, entendeu?! É uma coisa que eu não quero pra mim. Mas, também tem homem hétero que se relaciona com gays que é só pra curtir mesmo. Mas, é uma coisa que eu não me vejo (Matheus).*

Analisando as narrativas de sujeitos que se identificam como frangos, de classe média alta, França (2013) destaca as diferentes lógicas de estruturação dessas relações, que "mesclam desejo, erotismo, diferenças, hierarquias e desigualdades, em arranjos que podem estar de diferentes maneiras mediados, de forma mais direta, pela troca de dinheiro e de bens, ou por trocas mais sutis que envolvem o acesso a diferentes ambientes e o usufruto de bens e serviços" (p. 27). Nas palavras de Matheus o boy vai dizer *"vou ficar com um gay, que eu*

tenho um frango prá me bancar. Vai me dar as coisas". (...) Sempre ele vai querer lhe pedir uma coisa, prá ficar com a pessoa.

Mas essa relação entre *homens heteros* e *gays* não é sustentada unicamente pelo interesse em *presentes*, ou em *ser bancado*. Para Pedro, a relação entre homens heteros e gays, nem sempre é pautada no interesse material, há homens heteros que têm *prazer* e *desejo* na relação, mas não assumem publicamente o relacionamento:

> *Nunca que eu vou pegar um desses e vou andar de mãos dada. Nunca que eu vou pegar um desses que vou levar pra minha mãe e dizer "esse daqui é meu namorado". Que eles mesmo não aceitam isso, entendeu?! É diferente, se fosse com outro gay eu ia chegar de mãos dadas (Pedro).*

Na percepção de Pedro é importante que as outras pessoas não saibam desse tipo de relação, especialmente no espaço da favela. Nesse sentido, as relações entre gays e homens devem ser atravessadas por formas de negociação do desejo e dos limites de visibilidade, inclusive em contatos mais duradouros. Em alguns casos, os *homens*, ou *boys*, preferem o sigilo, com receio da reprovação moral local, especialmente, quando ambos são da mesma comunidade/favela. Por mais que não se atribua a esse sujeito a posição e os estigmas de *ser frango*, é comum a piada, a brincadeira, ou a atribuição de apelidos como "papa frango" – categoria que pode ser usada em tom acusatório e pejorativo para se referir a rapazes que se relacionam com um ou mais *frangos,* em troca de benefícios.

Ressalto que, por mais que essas duas formas de expressão do desejo (a de construção de pares *frango/hetero* e de pares *gay/gay*) tenham emergido nas narrativas dos jovens que construíram esse estudo, outras formas de organização das trocas sexuais entre homens são, também, vivenciadas nas favelas, em diferentes arranjos, com possibilidades talvez intermináveis. No estudo desenvolvido por Paulo Victor Leite Lopes (2011), um dos sujeitos que se afirmava como "passivo" e "pintoso" assumia a posição de "ativo" em trocas sexuais com um rapaz heterossexual, o que sugere aberturas e rompimentos com as lógicas que constituem esses sistemas.

É importante notar que o estabelecimento desse tipo de relação não se restringe aos gays moradores de favelas. No trabalho desenvolvido por França (2013), seus interlocutores de classe média alta do Recife e de São Paulo, também afirmaram ter essa preferência por *boys/homens*.

No espaço escolar, quatro dos meus seis interlocutores relataram não terem vivido ou lembrado de ter visto casais entre meninos na escola, exceto em casos escondidos de trocas afetivas e sexuais citados brevemente por Rodrigo. Visibilizar uma relação com outro rapaz na escola pode acabar em situações de piadas e brincadeiras desconfortáveis, como analisaram.

Ao longo desse capítulo busquei analisar algumas das tramas e dramas narradas pelos sujeitos sobre suas experiências. Parti de uma reflexão sobre a noção de juventude, buscando ampliar a compreensão das questões que surgiram nas narrativas dos jovens. Apresentei os meus interlocutores e as regiões em que eles moram, destacando as suas autodescrições e percepções sobre os territórios que habitam. Enfatizei os processos de assunção da homossexualidade na família na tentativa de compreender como esses momentos – que em muitos casos não se limitaram ao ato de “se assumir”, mas o que ele desencadeou – foram capazes de transformar as suas próprias experiências de si. As categorias de classificação e os modos com que os jovens organizavam os sentidos em torno da (homo)sexualidade masculina, assim como em torno dos desejos e preferências nas relações entre homens, também foram aspectos dos quais discuti.

CAPÍTULO 6

CENAS ESCOLARES: AS EXPERIÊNCIAS DE JOVENS GAYS POBRES

> *"Precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, para garantir a estabilidade da identidade "normal" e de todas as formas culturais a ela associadas; prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades "diferentes" e aquelas que buscam superar o medo e a atração que nos provocam as identidades "excêntricas". Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadoras" (LOURO, 2003, p. 51).*

Como já discutido anteriormente, a escola assume um papel central na vida dos jovens, notadamente devido ao longo período de tempo dedicado à vivência de suas práticas, ao conjunto de processos educativos que transcorrem no seu cotidiano, à especialização de suas técnicas e estratégias de ensino, aos processos de identificação que acontecem entre pares. Como ressalta Dayrell (2007), as diferentes vivências da juventude são influenciadas, também, pelos espaços onde são produzidas, ganhando os contornos das relações sociais que são desenvolvidas.

Este capítulo dá destaque às narrativas dos interlocutores desta pesquisa sobre suas experiências escolares. Através destas narrativas, discuto, como a educação escolar tem participado de suas experiências de si. É importante salientar, como já dito no segundo capítulo desta dissertação, que partimos do entendimento da experiência de si como "o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 1994, p. 44).

Em atenção aos objetivos específicos do estudo, tento analisar: 1) como os jovens se percebem terem sido atravessados pelos discursos de gênero, sexualidade e classe social da escola; 2) a compreensão dos mesmos sobre as possíveis mudanças que ocorreram na escola a partir de suas experiências, especialmente, como essas experiências interferiram nas normas de gênero e sexualidade da escola; 3) que mecanismos de resistências ou estratégias de manejo dos processos normatizadores e marginalizadores foram desenvolvidos pelos jovens no contexto escolar.

6.1. A escola como lugar de experienciação e produção de sentidos sobre a homossexualidade

Quando encontrei com Antônio para a nossa entrevista ele me pareceu uma pessoa bastante conhecida na escola, brincava com quase todos que passavam, muitos chegavam perto dele de forma carinhosa e demonstrando respeito. Alegre, fazendo uso de diversas gírias e expressões conhecidas no jargão gay local, se referia a outros homossexuais com termos como “afeminadinha”, “mona”, “bicha” e expressava uma boa relação não só com os/as demais estudantes, mas, também, com os/as funcionários/as da escola.

Antônio relata que desde muito cedo sofreu “*bullying”*, por ter cabelos grandes, unhas grandes e “*por ser muito afeminado”*. Contou que foi ridicularizado, apedrejado, perseguido em três escolas onde estudou, sendo a segunda, no bairro em que ele mora, o palco das experiências mais graves:

> *Mas, na Dom Pedro[13] as coisas começaram a ficar um pouco mais pesadas, eu diria assim, porque o público era mais velho e eu era uma pessoa muito jovem, então, eu sofria ameaças, eu já fui espancado, eu já fui apedrejado em frente à escola. E o diretor, que também era um homossexual no tempo, ele não conseguia fazer muita coisa porque ele brigava com a sala, mas tipo, minutos depois o pessoal começava. E eu já ouvi muitas vezes o pessoal dizer "você dá cabimento". Mas, como eu dou cabimento, se eu ignoro, eles me batem. Eu tinha que fazer alguma coisa prá revidar e não deixar aquilo acontecer. E isso se agravou durante muitos anos de minha vida. E eu perdi um ano de escola. Parei de estudar porque doía muito, era doloroso ir prá escola e ser humilhado daquela maneira e eu via que tinha muitos outros*

[13] Os nomes das escolas são fictícios.

> *homossexuais, mas todos eles eram respeitados por "se entenderem". E a partir daquela escola eu fui descobrindo o que era ser homossexual, mas, até então, eu não me aceitava e eu não sabia que eu era homossexual. Eu sentia atração por homens, mas tipo: pra mim não era "ah eu sou homossexual".*

Destaca-se na narrativa de Antônio as situações de agressão e degradação recorrentes vivenciadas em diferentes contextos escolares e a atribuição desta violência ao fato de possuir "características femininas". Ele diz que descobriu "*o que era ser homossexual"* por meio das experiências de medo, e humilhação.

> *E assim, ali naquela escola foi terrível prá mim. Foi onde minha vida acabou e aonde também começou, porque já me seguiram até em casa prá saber onde eu moro. Enfim, muitas coisas já aconteceram. Já chegou a minha mãe ir na escola... minhas irmãs e nada dos problemas eram resolvidos. Sempre continuavam e quanto mais eu dava atenção aos problemas piores eles ficavam. Até que no dia do meu aniversário, todo mundo da escola, se juntou e botaram pedras dentro de bolinhas de papel aí melaram com cola, corretivo, tinta de caneta... e jogaram em mim. Aí eu chego em casa destruída, acabada, chorando. E a partir daquele ano eu não quis mais estudar. Eu parei de estudar um ano e reprovei. Aí foi quando eu ingressei na [escola] Garibaldi, onde estou até o momento. Quando eu ingressei eu via que a turma era muito... tinha muito mais gente mais velha do que eu, e eu pensava que ia sofrer bem mais bullying do que no Dom Pedro e isso não ocorreu. Desde que eu entrei aqui só três pessoas fizeram bullying comigo* (...) *E, desde então, eu tô aqui na escola. Pretendo terminar aqui na escola por conta disso, porque dentro dessa escola eu fui aceito. Tanto pela gestora, quanto pelos professores e pelos alunos. Os alunos não são... como é que eu vou dizer... muito preconceituosos, são brincalhões. Tem certas brincadeiras desagradáveis?! Sim, mas respeitam a minha opção sexual* (Antônio)*.*

O que sustenta a certeza da impunidade, a legitimidade e a naturalização da fúria contra um menino identificado como afeminado? O assédio moral é uma das principais estratégias para a delimitação das fronteiras da normalidade e, assim, a formação dos sujeitos – de todos, não apenas daqueles que fogem à norma. Como ressalta Butler (2001):

> Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui

> precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. Essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reinvindicação de direito à autonomia e à vida (p. 155).

O momento da piada, do xingamento, das insinuações, injúrias, chacotas, é onde aprendemos sobre sexualidade, sobre gênero e sobre os lugares que cada qual deve ocupar. A cena descrita por Antônio, em que ele é “apedrejado” com bolinhas de papel na saída da escola, no dia do seu aniversário, não se destaca como um ato isolado, mas como parte de um repertório cotidiano de mecanismos de vigilância e correção fundamentadas em uma política heteronormativa.

Na narrativa sobre sua trajetória escolar, Pedro destacou que até a oitava série ouviu muitas piadinhas e insinuações por ter sido o único gay na sala:

> *Bullying sempre teve, né. Quando eu era pequenininho, o povo via o jeito né, os amiguinhos lá, aí já sofria bullying, essas coisas. Por eu ser, assim, afeminado, como dizem. E daí eu vim encarando normal, sempre em confusão né, porque eu nunca aceitava. E brigava com os professores por os professores não fazer nada com os amiguinhos. E daí, vim passando, vim estudando e mudando de escola, vim me conhecendo melhor, vim descobrir minhas coisas e aí tô aqui, até hoje. Já tive muita briga na escola por conta da minha sexualidade. Por não aceitar o povo falar, assim dar opinião. Mas, fiz muitos amigos, também, na escola.* (Pedro).

É possível observar na narrativa de Pedro que o assédio moral (bullying) é, explicado com certa naturalidade e justificado por seu “*jeito afeminado”*. O termo “bullying” foi muito comum nas narrativas dos jovens para se referir às formas de violência, simbólica ou física, vivenciadas na escola em virtude da homossexualidade.

A noção de “bullying” emerge na década de 1970, formulado pelo estadunidense Dan Olweus (1978), para se referir às formas de violência praticadas/sofridas no cotidiano escolar, motivadas por diversos fatores, tais como a altura, o peso, a aparência, a personalidade, as preferências sobre

atividades, entre tantos outros (SILVA, 2012). Ainda que a popularização desse termo tenha ocorrido ao longo dos últimos anos, o fato é que formas de assédio e violência têm ocorrido na educação escolar há muito tempo. Cabe, contudo, fazer uma distinção importante entre o que, atualmente, é chamado de *bullying* e uma série de outras práticas presentes no cotidiano escolar que são expressões de sistemas de dominação muito específicos como o racismo, a homofobia, a transfobia e o machismo, por exemplo. Com a popularização do termo *bullying,* no Brasil, a partir da década de 1990 (o que se torna muito visível nas narrativas dos meus interlocutores), diferentes formas de relações de subordinação passaram por um processo de equivalência, transformando o termo num significante vazio. Um significante vazio pode ser entendido como um significante que não possue um significado específico, ou fixo, podendo variar de acordo com o seu uso e com o contexto em que é usado (CHANDLER, 2007; LACLAU; MOUFE, 2011). É importante, então, compreendermos que o bullying e a homofobia no espaço escolar são fenômenos distintos e, que às vezes, se cruzam no cotidiano.

Daniel Borrillo (2001, p. 36) define homofobia como

> A hostilidade geral, psicológica e social, a respeito daqueles e daquelas de quem se supõe que desejam indivíduos do mesmo sexo ou têm práticas sexuais com eles. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita também todos aqueles que não se conformam com o papel pré-determinado por seu sexo biológico. Construção ideológica consistente na promoção de uma forma de sexualidade (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e extrai dela consequências políticas.

Nessa perspectiva, a homofobia pode ser pensada como um fenômeno social complexo que envolve sentimentos como aversão, desprezo, desconfiança, desaprovação, ódio, e pode se expressar tanto de forma mais explícita como em situações de agressão física, como através de discriminações, marginalizações, inferiorizações contra homossexuais, ou qualquer outra pessoa percebida como em desacordo com as normas de gênero heteronormativas. Como ressalta Junqueira (2012, p. 67-68): “seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação,

correção, ajustamento e marginalização com os quais todos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar".

Rodrigo estudou até a segunda série do ensino fundamental em um colégio particular, como bolsista, já que seu pai trabalhava como porteiro na instituição. Depois que reprovou a segunda série, foi transferido para uma escola do governo do estado e, desde então, estudou em escolas públicas. Conta que as questões relacionadas ao preconceito em função de sua homossexualidade começaram a partir de quando iniciou seus estudos na escola pública, no bairro em que mora. Devido ao seu "*jeito de ser espalhafatoso", "brincando sempre"*, Rodrigo contou que, frequentemente, tinham colegas que o criticavam e o apelidavam.

Rodrigo e Pedro disseram que antes de se assumirem publicamente como homossexuais se envolviam em várias brigas quando eram alvos de insinuações ou chacotas:

> *Aí com o decorrer do tempo... já me envolvi em várias brigas, só vivia apanhando na escola porque eu era, realmente, como eu disse, que eu era brincalhão, mas, ao mesmo tempo, eu me estressava, aí eu discutia mesmo. O pessoal vinha, eu apanhava mesmo, depois voltava prá casa e no outro dia continuava de novo e, assim, foi gerando minha vida até chegar, agora, no ensino médio. Aí já mudou meu pensamento, mudou minha forma, eu me assumi realmente, comecei a me aceitar do jeito que eu sinto e explodi, coloquei tudo prá fora* (Rodrigo).
>
> *O único problema prá mim... eu brigava hoje na escola e amanhã eu ia de novo. Não tinha esse negócio comigo não. Tem pessoas que se omite de ir prá escola porque tá sofrendo alguma coisa e comigo não teve esse problema não* (Pedro).

O envolvimento em brigas, segundo os dois jovens, ocorre até se assumirem publicamente. A "saída do armário" aparece novamente nas narrativas dos jovens como elemento de fortalecimento pessoal e resistência na escola, como já discutido no capítulo anterior.

Em todas as falas, até agora, destaca-se o fato dos jovens atribuírem as agressões sofridas a "uma forma espalhafatosa de ser", "alegria", "jeito afeminado", "cabelo e unhas grandes". Comportamentos ininteligíveis na

perspectiva de um regime de verdade que prevê uma correspondência entre sexo, gênero e desejo e que costuma, como comentamos anteriormente, colocar à margem qualquer performance de gênero que não se enquadre neste padrão. No entanto, sobressai nas narrativas de Pedro e Rodrigo a insistência de ambos em continuarem indo à escola depois de cada briga. Ao mesmo tempo que esta atitude traz um elemento de alta resiliência dos dois, nos faz refletir, sobre o quanto a repetição deslocada de suas performances na escola foi importante para diminuição/interrupção do que Bento (2011) chama de "rituais de perversidade" contra pessoas que transitam entre os gêneros. Do mesmo modo, revela que os regimes de gênero, por mais estruturados que sejam, são sistemas abertos e provisórios e que, através de estratégias contrahegemônicas, podemos forçar os/as atores/atrizes escolares a entrarem num processo de (re)significação e construção de novos posicionamentos.

Matheus cita que estudou durante todo o ensino fundamental em uma escola localizada na comunidade em que mora, e que, depois, cursou até o segundo ano do ensino médio, numa escola, do centro da cidade. Considera que foi um bom aluno e que mantinha boas relações com os/as educadores/as. Ao falar sobre sua trajetória escolar, similarmente, comenta sobre algumas experiências de *"bullying"* e cita que na terceira série viveu situações desagradáveis, em que um *"grupinho masculino"* costumava chama-lo de *"viado"*, *"frango"* e cantar *"musiquinha de menina"* para ele.

Um aspecto que sobressai nas narrativas de Matheus, Pedro, Rodrigo e Eduardo, é que quase todos os estudantes que eles citam são da mesma comunidade deles. Isso nos permite observar que o cotidiano escolar pode se tornar uma "extensão" da sociabilidade juvenil desenvolvida na comunidade, com suas lógicas, seus códigos e valores. Ao mesmo tempo em que essa relação entre as sociabilidades juvenis na comunidade e na escola pode permitir a redução das chances de exposição a situações de violência, pode, também, fazer com que um problema de assédio mais explícito na escola acabe se tornando algo a ser resolvido entre as famílias, gerando um desconforto. Possibilita, ainda, que as "piadinhas" e "brincadeiras" da rua sejam levadas para a escola e vice-versa.

Eduardo estudou durante todo o ensino fundamental e médio na mesma escola. Ele contou que, na terceira série do ensino fundamental, sofreu bastante com chacotas, porque tinha o cabelo longo e gostava de dançar. Assim, era chamado de "*viadinho"* na escola.

Chegando ao ensino médio, Eduardo teve contato com *"dois tipos de gays"*, que, segundo ele, foram importantes na para sua vida. O primeiro foi um colega que gostava de *"se mostrar"*, e que "*já de pequeno, ele dava alguns sinais"*. Nesse trecho da fala de Eduardo, é possível perceber um discurso muito comum: o de que existem traços, ou sinais, que permitem que percebamos quando um menino será/é gay, que popularmente é chamado de "*afeminamento"*. O segundo tipo foi um rapaz tímido, que sempre sofria xingamentos, calado. Para Eduardo, a interação com esses dois colegas permitiu que ele conhecesse outras pessoas homossexuais e que eram diferentes dele. É evidente que o processo de construção de sua identidade sexual e de gênero não se deu unicamente tomando como referência esses dois "*tipos*" de gays que conheceu na escola. Muitas das referências são criadas ao longo da vida, não se restringindo a juventude, sendo algumas delas inclusive imprevistas ou que não nos damos conta. Esse jogo de semelhança e diferença faz parte dos processos de negociação de significados sobre si.

Eduardo contou que se descobriu homossexual na escola, onde ele era conhecido por todos como gay. A escola, especialmente pelo grupo de amigos que ele formou, se tornou um dos principais espaços onde Eduardo pôde vivenciar uma expressão pública de sua homossexualidade. Ele relatou, ainda, que se envolveu em diversas atividades no ambiente escolar, como teatro, práticas esportivas e contou com uma boa relação com os professores.

Dentre os meus interlocutores, Rafael foi o que mais se percebeu atravessado por formas de discriminação por sua classe social, sua raça e seu afeminamento. Em alguns momentos, ele fazia questão de se autodefinir como "*bicha periférica"*, ou "*bicha preta"*. Quando questionei sobre alguma experiência negativa na escola, ele relatou uma situação quando tinha 12 anos em que um colega o humilhou por ser pobre (pela forma com que ele se vestia e o lugar onde ele morava):

> *Pela minha questão financeira teve um colega de classe que me humilhou, por eu ser de classe inferior que a dele. Ahh... ele falou da minha questão assim, da forma com que eu me vestia, porque eu não tinha condições de me vestir bem como ele tinha. Aí ele falou: "oh como ele se veste! Olha onde ele mora!" aí eu... nossa... tá né. Aí a gente engole né. Eu tinha o que, uns 13 anos ou era 12 (Rafael).*

Apesar da situação de discriminação relatada, Rafael afirmou que a escola foi *receptiva*, porque lá ele pôde fazer coisas que ele queria, como quando ele se travestiu numa atividade escolar onde participou de um musical ou quando, em outras ocasiões, como no cotidiano, usou adereços femininos sem repreensão.

Ele vivencia o que chama de "*militância diária"*, através do *"dar pinta"*, do *"mostrar a feminilidade"*:

> *Eu tento mostrar minha diferença e buscar que as pessoas respeitem isso. Que eu sou diferente. Respeitem minha feminilidade, porque prá muitos é difícil respeitar mesmo minha feminilidade. Muitos dizem "ah mas tu como gay deveria ser um pouquinho mais assim... fazer isso, aqui..." mas não. Eu mostro a elas que eu posso ser assim e que eu tenho o direito de ser assim. E que elas não devem ditar o que eu devo ou não ser. Isso quem dita sou eu* (Rafael).

"Dar pinta" se refere aos gestos, formas de se vestir (das tonalidades de cores ao comprimento e largura das roupas), cortes de cabelo, uso de determinados acessórios, gírias e vocabulários, o tom da voz, o modo de andar e de se portar, que são articulados à homossexualidade masculina. Como afirma Paulo Lopes (2011, p. 90):

> "Trata-se de uma *héxis* corporal, isto é, um modo de interagir com o próprio corpo, identificável – ou denunciável – como uma determinada 'verdade', a de 'pintosa'. Uma verdade que é em si mesma transgressora, visto que representa e é fruto de uma certa distorção, de um rompimento, em uma visão de mundo naturalista com relação ao gênero e aos seus papéis/comportamentos esperados".

No entanto, como analisa Fry (1982), se trata, também, de uma *acomodação*, uma vez que em muitos casos e, principalmente, nas classes mais pobres, espera-se que as relações entre pessoas do mesmo sexo sejam

vivenciadas de acordo com um modelo hierárquico que parte de uma complementaridade entre masculino e feminino, que nesse contexto se traduz na díade *frango/homem*. Desse modo, o gay/frango teria naturalmente um “jeito de ser afeminado”.

A escola, para esses jovens, assume duas dimensões. A de um território de experienciação, onde constroem importantes laços afetivos e simbólicos. Neste sentido, a escola é percebida como um espaço importante em relação a aspectos como elaboração de valores e significados, a construção de redes de solidariedade, de trocas afetivas, que são, portanto, fundamentais na construção de suas experiências de si. A segunda dimensão, se refere à importância da escola na construção de um futuro e, principalmente, na potencialização das chances de conseguir um emprego.

Matheus contou que se arrependeu muito de ter parado de estudar e, por isso, se considera preguiçoso, mas faz questão de afirmar o valor que ele atribui a escola:

> *Escola é tudo né. Escola é uma base, que eu acho que todo ser humano tem que ter. Eu acho que hoje em dia, tudo o que a gente for fazer, é tudo estudo. Então, escola é uma coisa que... eu mesmo, eu sou preguiçoso, eu não gosto de estudar. Já era pra eu ter acabado meus estudos há tempos e não acabei. Mas escola, no meu ponto de vista é uma coisa que hoje em dia você tá ali gostando, tá ali se ferrando, mas futuramente você vai ter a recompensa e ter uma formação na vida né* (Matheus).

Nesse trecho da fala de Matheus, se destaca a noção de escola como meio para projeção econômica e social. A escola também assume um significado de local de sacrifício à espera de uma *recompensa futura*. Ele contou que seu pai o incentiva todos os dias a voltar a estudar. Faz parte dos seus planos para o futuro “*acabar os estudos”* e estender a trajetória escolar em um curso superior de educação física. Mas, afirma que deseja ser um grande cabeleireiro.

Para Rafael as trajetórias escolares dos pais se tornaram as suas principais referências. Ele contou que sua mãe teve oportunidade de estudar até a quinta série do ensino fundamental e que parou depois que engravidou dele. O pai dele trabalha desde os oito anos de idade. Conseguiu terminar o ensino

médio, mas trabalha para sobreviver. No contexto de sua família, o emprego é mais essencial do que estender a formação escolar: *“é aquela visão: ah eu com 15 anos já trabalhava, e você com 15 anos, tá aí só estudando...”.*

Nas histórias de vida de jovens e adolescentes de classes populares tem sido muito comum a *incerteza* sobre as “promessas” da escolarização – de mobilidade social, de superação das dificuldades relacionadas às desigualdades de classe, de real aprendizagem dos conteúdos da estrutura curricular etc. – e o predomínio da necessidade de inserção no mercado de trabalho, seja em atividades formais ou informais. Mesmo com todas as limitações, Rafael pensa em fazer um curso superior e, até concluir o curso, trabalhar com “*qualquer coisa”*, para complementar a renda em casa, realidade comum à maioria dos jovens de classes populares.

Eduardo cita que a mãe não teve a oportunidade de estudar e é analfabeta, porém, reforça a importância de estudar para seus filhos, através de conselhos como: *“Tem que estudar! Se quiser ser alguém na vida tem que estudar!”* Para muitos pais e mães de filhos e filhas pobres o que está ao seu alcance é o incentivo aos estudos, em uma promessa de um futuro bem sucedido, ainda que este seja muito incerto. Práticas de controle dos horários dos filhos para as tarefas escolares, acompanhamento do desempenho, incentivo à conquista de notas altas são comuns entre estas famílias, como percebe Lorena Freitas (2009), em estudo sobre a instituição do fracasso na educação de pessoas pobres.

Antônio, Rafael, Pedro e Eduardo disseram que temáticas relacionadas à sexualidade e gênero foram abordadas no espaço escolar, a partir de temas como casamento entre pessoas do mesmo sexo (Antônio, Eduardo), homofobia (Pedro, Rafael), diversidade de expressões de gênero e sexualidade (Rafael). Mas, todos ressaltaram a necessidade de que essas temáticas sejam discutidas em função do cotidiano escolar, sobre o que se vivencia na escola e, sobretudo, que se reflita sobre como as pessoas LGBT são tratadas.

> *Porque você precisa sensibilizar as pessoas prá elas poderem ver o que se passa. Porque é muito bom... Você nunca para prá saber de uma coisa... você nunca vai parar pra dizer "tu é gay, tu passa por um*

> *monte de coisas, me conta o que é...". Tem que ter empatia! Falta eles mostrarem, sensibilizarem os alunos, mostrarem a eles o que os gays passam na escola ou em outros lugares* (Antônio).

Independentemente da existência de um espaço que, oficialmente, aborde o assunto, as relações de gênero e sexualidade estão presentes na escola. A garantia de atividades curriculares sistemáticas para discussão de temas ligados a gênero e sexualidade é uma demanda antiga, bastante discutida em vários estudos (OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2007; NOVENA, 2004; BONATO, 1996), mas um campo em permanente disputa, que viveu importantes deslocamentos nas últimas décadas – como a inserção do tema nos parâmetros curriculares (com todas as suas limitações); as políticas educacionais de equidade de gênero, instituídas a partir do projeto Brasil sem homofobia e da articulação com a Secretaria de Políticas para Mulheres – no entanto, atualmente, vivencia a ameaça do retrocesso, marcada pela hegemonia de grupos conservadores e fortemente influenciada por perspectivas religiosas cristãs fundamentalistas.

6.2. Entre ofensas, conselhos e acolhimentos: a relação com os/as professores/as

Ao longo das entrevistas a referência a professores e professoras protagonizando experiências ligadas a gênero e sexualidade na escola, chamou bastante atenção. Diferentes formas de abordar o tema no currículo foram citadas: através das artes; do teatro; de rodas de diálogo; de grupos de estudos; do acolhimento das demandas escolares de estudantes LGBT, com escuta de suas angústias e frustrações, assim como, da reprodução de hierarquias e preconceitos em torno das expressões da sexualidade que se distanciam dos padrões heteronormativos.

Perguntei a Pedro sobre que experiências positivas ele conseguia se lembrar da escolar, e ele citou:

> *Tive uma professora uma vez, que eu não me esqueço dela mais nunca. Uma vez teve uma briga – eu brigando com um coleguinha lá. E aí ela disse – ela era negra – que a mãe dela disse pra ela que por ela ser negra ela tinha que ser duas vezes melhor. Que eu tomasse*

> *isso com a minha sexualidade. "Por ser gay, tente ser duas vezes melhor. Vá atrás. Se esforce. Não seja só mais um", ela disse. Não esqueço mais nunca isso* (Pedro).

O conselho dado pela professora de Pedro – que ela como mulher negra, também recebeu e seguiu sem a oportunidade de questioná-lo – faz parte de um contexto de pressão e estresse, constantemente vivido por estudantes que fogem ao padrão hegemônico (masculino, branco, cristão, heterossexual), que incentiva o desempenho escolar acima da média como forma da escola e seus agentes reconhecerem o/a estudante como "igual" aos demais. Como ressalta Junqueira (2012, p. 290), consiste em "esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma *inclusão consentida* em um ambiente hostil. Uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: 'É gay, mas é gente fina'".

Ser gay é percebido como um condicionante desqualificador, de modo que para "*não ser só mais um"*, é importante se esforçar para ser tão bom que suas qualidades sejam suficientes para superar o fato de ser gay. Ramussen (2006), em uma pesquisa sobre "práticas pedagógicas *queers*" em escolas de ensino médio da Austrália, verificou uma tendência de trabalho que se aproxima do conselho emitido pela professora de Pedro. Consiste no desenvolvimento de fóruns e publicações para divulgar e exaltar experiências de sucesso profissional e acadêmico de estudantes e docentes LGBT, destacando sua competência, perfil psicológico e esforço desprendido. Para autora, este tipo de atividade é importante como contranarrativa em relação aos discursos patologizantes, no entanto, muito perigosa porque não problematiza as dificuldades e diferenças – sociais, geracionais, raciais, étnicas, religiosas – vivenciadas por essas pessoas. É necessário que as escolas discutam por que o conhecimento é sexualizado e racializado; por que se valoriza algumas identidades e outras não; por que alguns discursos sobre sexualidade são permitidos e outros não e como as escolas participam desse jogo de poder (OLIVEIRA, 2009).

Rafael diz não ter vivenciado muitas situações desagradáveis com os/as professores/as, apenas algumas piadas de mau gosto. Ressalta a presença de um professor que, por meio de práticas pedagógicas dentro e fora da sala de

aula – debates, atividades artísticas – proporcionou o contato com diferentes discursos sobre gênero e sexualidade, que contribuíram para que ele tivesse outras visões sobre essas dimensões da vida. As marcas dessas experiências escolares podem ser percebidas, por exemplo, nas falas, quase sempre bem "instrumentalizadas" de conceitos mais "sofisticados", que Rafael faz uso ao analisar as suas trajetórias escolares, tais como "heteronormatividade". Ou quando diz que sua presença enquanto "*bicha afeminada"* pode ser tomada como uma expressão política, que ele chama de *"militância diária"*.

Na narrativa de Eduardo, a relação com os professores foi qualificada como *boa* e *sem muitos problemas*, apesar de relatar que já ouviu *"ruídos"* ou "*indiretas"* sobre suas expressões de gênero.

> *E era o que eu dizia a professores que vinham com indiretinhas ou não... com a língua felina, né querida, porque querendo ou não solta o veneno. Mas, eu pegava e rebatia. Muitas vezes, eu engolia sapo, porque eu sei quando eu engulo o sapo e sei quando eu vou cuspir ele (Eduardo).*

Nesse trecho é possível notar ainda que como forma de evitar situações desconfortáveis ou negativas com os professores, principalmente, nas situações onde os discursos preconceituosos assumiam formas *indiretas*, que ele chama também de *"língua felina"*, Eduardo fazia o manejo entre o silenciar como estratégia de evitação e reagir de forma mais incisiva, como enfrentamento.

> *Tem coisas que eu sabia que não valia a pena ficar discutindo e tinha coisas que eu sabia que realmente valia à pena eu tá discutindo, principalmente, se eu tava no meu direito. Aí eu discutia (Eduardo).*

Ele relatou que sua mãe *vivia na escola* por causa das inúmeras discussões e brigas que ele se envolvia, para defendê-lo por ser chamado de "*viadinho*", mesmo quando ele não entendia do que se tratava, ressalta. Cita que, em um determinado momento, um professor de matemática falou para a sua mãe*: "mãe, você tem que conversar com ele, porque se toda vez que uma pessoa for chamá-lo de gay, ele for bater, isso vai tornar ele uma pessoa mais*

agressiva lá na frente". Foi nesse momento que ele aprendeu o que significava ser "*viadinho*" e compreendeu que estava sendo classificado como homossexual.

Na situação narrada, Eduardo encontra-se num processo de significação sobre si, a partir de uma expressão pejorativa, que o enquadra como fora da norma, desviante. O *jeito*, os gostos, a forma de se vestir, o corte de cabelo, o timbre da voz, entre outros atos que poderiam ser simples e aparentemente "neutros" em relação ao gênero foram suficientes para a pressuposição ou suspeita de uma homossexualidade (JUNQUEIRA, 2010).

Antônio ao relembrar suas experiências com seus professores/as, cita:

> *O que mais me marcou foi um professor dizer que eu era uma "bichinha". Porque "aquilo" acontecia comigo, porque eu não deixava as meninas fazerem carinho em mim e eu sempre era muito afastado das meninas. Eu sempre brincava, mas tinha uma menina que ficava mexendo no meu cabelo e eu não gostava daquilo e uma vez eu reclamei com ela e falei com o professor e ele disse: "tu é uma bichinha", então, aquilo me marcou muito, porque isso não é uma coisa que se diga a um gay, principalmente tão jovem quanto eu era no tempo. Não é uma coisa que se deva ser feito.* (Antônio).

Na situação narrada acima, percebemos que, para o professor de Antônio, desejar uma mulher é uma característica da essência masculina, e o fato de Antônio não andar com meninas, era um sinal de que esta essência estava corrompida, *afetada,* pela homossexualidade. Mas, no cotidiano escolar de Antônio houve lugar, também, para experiências de acolhimento e respeito:

> *Eu tive uma professora, o nome dela se não me engano era Simone, e ela era uma professora super atenciosa, isso na [escola] Dom Pedro, onde eu sofria muito preconceito. Ela parava, ela conversava comigo. Ela sempre me dava muitos conselhos. Eu era novo prá entender, mas aqueles conselhos me deixavam tão aliviados! Faziam eu continuar a estudar! Teve uma vez que eu parei... se não me engano em abril, eu parei de estudar e ela foi na minha casa, ela conseguiu meu endereço, ela conversou comigo. E no mesmo mês, dia quinze se não me engano... gente eu ainda lembro disso, que horror... eu voltei a estudar por conta dela, porque ela insistiu, disse pra eu não desistir, porque aquilo só ia me prejudicar. Não deixar ninguém me abalar. E ela me marcou assim de maneira única. Sempre que eu vejo ela, eu converso com ela bastante. Então, ela foi uma das professoras, assim... ou algo, que me deixou feliz naquela escola. Foi uma professora muito especial pra mim! (Antônio).*

Rodrigo e Matheus, igualmente, lembram-se de relações marcantes de acolhimento e escuta docente, em que eles podiam falar o que estavam vivendo na escola e em casa e ouvir conselhos. Como destaca Débora Britzman (2001), a educação, tradicionalmente, tem funcionado como uma espécie de superego que tenta instalar a culpa em relação à sexualidade e atrela o conhecimento a um discurso eugenista, de pânico moral, castrador da dimensão do prazer. Mas, a escola é um lugar habitado por histórias, valores, representações, desejos, medos, fantasias, tecnologias que se cruzam, disputam sentidos:

> toda essa vida emocional agora é tornada ainda mais premente pela tecnologia dos telefones celulares, e-mails, círculos de internet, mensagens de textos, por imagens cada vez mais gráficas de pop stars, filmes, novelas de televisão e pelo sexo na internet. Estes significantes tornam ainda mais aguda a grande e terrível questão que os adolescentes perguntam: eu sou normal? Os professores são chamados a interpretar essa pergunta, pois o medo é o de que se seja louco. É como se dois mundos estivessem ocorrendo ao mesmo tempo: o negócio sério do currículo transmitido pelo professor e os corpos que importam ou não importam na sala de aula (BRITZMAN, 2009).

O que a experiência dos meus interlocutores nos ressalta é o potencial transformador das relações de acolhimento estabelecidas pelos/as professores/as. Talvez elas se aproximem do que Derrida (2003) chama de “hospitalidade sem reservas”, aquela que chega perto do outro sem expectativas, que permite sua irrupção, que se interessa mais pelo hóspede, do que pela estética do hospedar. Uma pedagogia que se nega a “mascarar a repetição monocórdia, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (SKLIAR, 2003, p. 47). Esta pedagogia que escuta e acolhe incondicionalmente, deveria, também, aprender com o diferente, convida-lo a viajar com prazer pelos livros, filmes, poesias, músicas, explorando suas fendas, contradições, ilusões. Mas, como podemos perceber nas narrativas dos nossos jovens, ainda estamos muito longe dessa realidade pedagógica.

6.3. A *pedagogia do insulto*, o manejo dos conflitos e a busca do respeito

Diariamente, podemos assistir diversas situações habituais e aparentemente descompromissadas, que fazem parte da rotina organizacional (modos de gerir a instituição) e pedagógica (currículos oficiais de ensino) da escola. O que nem sempre consideramos é que essas circunstâncias definem uma série de experiência onde os sujeitos se constituem e transformam as suas relações consigo e com os outros. Algo que tem sido reiterado nesse estudo é a percepção da escola enquanto território de constituição dos sujeitos.

Cotidianamente, os estudantes homossexuais vivenciam uma série de "brincadeiras", "piadas", chacotas, expressões pretensiosamente desqualificantes, insinuações, entre outras coisas, que constituem o que Junqueira (2010) chamou de *"pedagogia do insulto"*. Desde muito cedo, crianças e adolescentes são apresentados a um arsenal de dispositivos de classificação, discriminação e estigmatização daqueles que estão aparentemente em desacordo com o que a política heteronormativa define como "padrão". No interior dos muros escolares, a *pedagogia do insulto* ganha intensidade e, na maioria das vezes, é percebida como "natural". Essa naturalização e legitimação do insulto têm profundos efeitos na forma com que as relações são desenvolvidas no ambiente escolar.

> As "brincadeiras" heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão (JUNQUEIRA, 2013, p. 484).

A experiência da pedagogia do insulto pode ser observada em diferentes passagens das narrativas dos meus interlocutores, como marcas significativas em suas memórias. Matheus narrou o que considerou uma das experiências mais marcantes vivenciadas na escola:

> *Uma confusão que teve, que eu briguei com uma menina. A gente se desentendeu e brigou, e que na hora da saída do colégio, todo mundo da minha sala me colocaram um apelido. E quando a gente saiu da escola, quando eu saí da escola, ficaram me chamando com nome de menina, porque meu nome é Matheus e ficaram me chamando de um*

> *nome de menina. Aí ficaram gritando e isso eu com a minha mãe. Então, foi uma coisa que eu fiquei muito abalado. Muito triste* (Matheus).

Situações como a narrada acima são vivenciadas constantemente por diversos estudantes homossexuais, ou aqueles percebidos como tal. A estratégia para constranger Matheus foi estabelecer uma relação de equivalência entre ele e o feminino, acionando um adjetivo “desqualificante” para constrangê-lo. Mas, o que essa prática nem sempre torna visível é o movimento das alavancas da heteronormatividade que insiste em demarcar o outro como anormal em situações corriqueiras, simples e sutis. “Brincadeiras” como essa são expressões da rejeição não apenas da homossexualidade, mas, também, da feminilidade (JUNQUEIRA, 2010). Ser apelidado no feminino esteve presente nas narrativas de todos os outros jovens entrevistados.

A pedagogia do insulto é um mecanismo de dominação simbólica. Por meio dela se reafirma o domínio da norma e se ressalta o estranho. Como analisa Caetano (2012), o insulto demarca a diferença e o lugar de inferioridade daquele que é alvo e, consequentemente, ressalta a superioridade ou “normalidade” do que insulta.

O insulto não se dá apenas por palavras, está presente em diversos objetos, símbolos, formas de organizar o tempo e o espaço escolar. Um aspecto que se destacou nas narrativas de Matheus e Eduardo, quando perguntei sobre o que eles sugeririam para que a escola melhorasse no sentido de acolher as necessidades dos estudantes homossexuais, foi a demanda por um *banheiro gay*.

> *Ter um banheiro gay, porque sempre tem/ porque assim, tem um banheiro feminino e masculino né. Mas, o banheiro masculino, sempre tem uns... nos colégios do governo sempre tem uma pessoa que sempre gosta de zoar. Então, sempre... eu já entrei em banheiros masculinos e tinha lá o nome, é... zoando os gays...um bocado de palavrão com os gays, essas coisas. Então, eu acho que deveria ter um banheiro gay. Acho que os gays deveriam ter um pouco mais de prioridade nas escolas* (Matheus).

No trecho cima é possível perceber que a importância de um banheiro destinado aos homossexuais se refere à percepção desse espaço enquanto potencialmente violento para esses sujeitos: há represálias ao se usar o banheiro masculino; repreensão na utilização do banheiro feminino; e apelidos, xingamentos, piadas, expressões desqualificantes ou de ódio nas paredes e portas de banheiros masculinos nas escolas. Como sugere Beatriz Preciado (2014), o banheiro se constitui como uma "tecnologia de gênero", fundada numa matriz biológica, que define os corpos inteligíveis. O sexo, como uma verdade biológica, define o natural modo de divisão (binária) dos corpos até no momento mais íntimo (das necessidades fisiológicas) e a arquitetura nos recorda o lugar que cada corpo deve ocupar.

Apelidos, piadas e brincadeiras são os traços mais comuns da pedagogia do insulto. Como afirma Caetano (2012, p. 90): "trata-se de um modo de identificação e conhecimento do outro, cuja lógica operacional se aproxima da lógica do estereótipo, quer seja por eufemismo, metáfora, metonímia, hipérbole ou antítese, quase sempre remete a um conhecimento simplificador da complexidade que constitui cada pessoa".

Todos estes aspectos foram muito comuns nos relatos dos meus interlocutores. Porém, um elemento que se destaca nas narrativas dos jovens é a ênfase que dão à necessidade de não levar a sério todas as brincadeiras e piadas da escola. Na narrativa de Eduardo, percebemos que *"levar na brincadeira"* ou *"ignorar"* grande parte das piadinhas sobre sua sexualidade, se tornou estratégia de evitação de conflito:

> *Engulo sapos, muitas vezes. O povo diz: "não, mas tu tem que falar". Já fui muito tagarela, já fui muito de discutir, hoje eu não sou mais. Engulo os sapos. Quando dá prá engolir eu engulo e assim eu vou. E quando vinha uma piadinha e outra eu evitava. No começo, eu rebatia, mas, depois, eu via que não valia à pena. No começo eu era muito imaturo, eu acho que depois a gente vai adquirindo a maturidade a cada decepção, né. (Eduardo).*

Para Antônio, a melhor forma de escapar de uma situação chata ou um problema

> *é brincar de volta, porque a partir do momento em que esses alunos veem que você vê isso como um problema eles vão pesar na sua. Vão continuar fazendo aquilo de maneira pior. [...] Então, se você tratar aquilo como um problema, ele se torna um problema e sério (Antônio).*

Ao *entrar na brincadeira,* uma situação potencialmente desagradável tem seu efeito neutralizado. É o manejo dessas situações e das estratégias de evitação e resistência que possibilitam uma vivência do cotidiano escolar mais tranquila para esses jovens.

> *É a melhor forma de escapar de situações chatas. Porque assim, se você dá a devida atenção como um problema, se você fica problematizando aquela situação, ela realmente se torna um problema pra você e pra todo mundo à sua volta. Você vai querer solucionar aquele problema da maneira correta. Ou seja, você vai querer buscar a direção da escola. E, a partir do momento em que esses alunos veem que você vê isso como um problema, eles vão pesar na sua. Vão continuar fazendo aquilo de maneira pior. Então, se você brinca e finge que não liga, eles não vão ter o que fazer, porque tipo, "viadinho"... isso pra mim não faz efeito, mas tem um menino aqui que não se assume, eu chamo ele de viadinho, ele sai xingando a mãe, o pai, o tio, a tia, o vô, a vó. Então, se você tratar aquilo como um problema, ele se torna um problema e sério*
> *(Antônio).*

“Viadinho” é um termo pejorativo. No trecho acima, Antônio ressignifica o termo e passa a fazer uso do mesmo como estratégia de resistência aos comportamentos heteronormativos de seus colegas. O fragmento abaixo expressa bem essa que é uma das táticas mais ressaltadas ao longo das narrativas dos jovens:

> *Se você levar isso pro outro lado fica como se fosse uma brincadeira, aí você leva tudo na brincadeira, sem precisar de ficar fazendo confusão e se estressar com ninguém. Porque tipo, eu vou fazer uma brincadeira contigo e nem tudo é bullying. Aí a pessoa vai saber que tu não gostou daquela brincadeira. A pessoa já vai começar a brincar contigo. Então você tem que levar já na mesma brincadeira. "E aí, pau no rabo?!" contigo. Aí eu já vou dizer o que "a minha todinha no seu. Você não gosta né, seu viadinho?!" (Pedro).*

Para Antônio, um dos principais efeitos destas estratégias para lidar com o cotidiano escolar é a obtenção do respeito: *“acredito que seja isso, repeito. Eu*

dou respeito prá ser respeitado". A garantia do respeito está relacionada à manutenção de uma relação em que ele permite algumas brincadeiras retribui outras, mas determina sempre um limite.

> *Acredito que quando tem um gay que tem influência na escola, ele já se reprime, porque sabe que se eu ouvir um negócio desse, eu não vou ficar calado. Eu desço aqui em baixo e é um babado do carai (Antônio).*

Facchini (2008) observou entre mulheres lésbicas e bissexuais de estratos mais populares e moradoras de periferias urbanas de São Paulo, que a emergência da categoria "*respeito"*, também, aparece como um valor importante e como espaço de agência. De acordo com a autora (p. 269), a "masculinização", o "ficar na sua", o "comportar-se de modo bem humorado", para essas mulheres aparecem como algumas das estratégias para garantir o *respeito*.

O "*respeito", portanto,* aparece nas falas de todos os meus interlocutores como algo central a ser preservado nas relações desenvolvidas tanto nos espaços das comunidades/favelas quanto no cotidiano escolar. Nas interações desenvolvidas na escola, isso requer negociações de limites, de modo que não se permite brincadeiras de todos os tipos ou sobre todos os assuntos ou feitas por todo mundo (por exemplo, pelos professores)

A noção de *ser respeitado* aparece mais forte do que a própria ideia de "ser reconhecido enquanto gay". Parece que o que está em cena, na verdade, é uma relação de concessões, que no cotidiano acabam sendo percebidas como naturais, mas que são intencionais.

Existem alguns elementos, entretanto, que nas narrativas desses jovens, podem dificultar ou facilitar a manutenção do *respeito*. Para Rodrigo, por exemplo, contar com um considerável poder aquisitivo pode contribuir para a construção de uma imagem respeitável. Na narrativa de Matheus, ser muito "*depravado"*, fazer uso de "*palavrões no meio da rua"* e ser muito "*espalhafatoso"*, dificulta a construção de uma imagem de um "*gay de respeito*". Não por acaso, quando falamos sobre as relações com os familiares e a descoberta da homossexualidade, ele enfatizou bastante o quanto ele era respeitado na família e na rua, por não ser um homossexual muito

"*espalhafatoso".* De acordo com Antônio, parecer *favelado* – que para ele se distingue de ser *morador de favela*, e seria o oposto de ser "comportado" – também não contribui para que em alguns espaços o sujeito seja percebido como alguém que merece respeito. Ele analisa que *ser favelado* se refere a expressões de comportamentos como falar alto, fazer uso de *"palavrões"*, ser "mal comportado", que são posturas reprovadas socialmente e, por isso, o próprio sujeito será, também, reprovado, caso se porte desta forma.

Quando falávamos sobre amizades, Rafael contou que é comum ele ouvir que é *o "tipo de gay que eles* [os amigos] *mais respeitam"*. Questionei o que ele achava que isso significava e ele falou que "*as pessoas pensam que os gays sempre dão em cima dos heteros, que vamos passar dos limites"*. Esse mesmo discurso, também, esteve presente na narrativa de Antônio, quando contou que por ser gay e mais carinhoso com um colega, as pessoas pensaram que ele estava "*dando em cima"*.

Ao longo da entrevista, também pude notar que na percepção de Rafael ser afeminado pode dificultar a construção de uma relação de respeito. Ao refletir sobre uma expressão que ele ouviu – *"você é um gay que eu consigo respeitar"* – ele completa com a observação: *"E olha que eu sou afeminado. Mas eu acho que não é daquele ponto de usar muitos adereços femininos, tipo as travas".* Os estereótipos *"quase mulher"*, "engraçados", "*delicados*", usados para ridicularizá-los podem ser elementos potencializadores deste sentimento. Silvia Aguião (2011) observou, em um estudo com jovens homossexuais da favela Rio das Pedras, na cidade do Rio de Janeiro, que muitas vezes para a manutenção do respeito, era preciso um autocontrole da conduta, dos modos de se vestir e falar. Com afirma a autora: "ter ou não 'respeito' também parece estar diretamente relacionado as construções estéticas de apresentação de si e as performances corporais mais ou menos aproximadas de padrões considerados masculinos ou femininos" (AGUIÃO, 2011, p. 79).

6.4. Criando laços e lutas: as resistências coletivas na escola

Nas andanças pelas escolas na procura por interlocutores desse estudo, pude conversar com diferentes sujeitos que me contaram, entre outras coisas, sobre as experiências coletivas que se desenvolviam nesses espaços. Em Marcos Freire, conversei com um jovem que me contou que passou por uma situação muito difícil onde o relacionamento dele com outro rapaz foi exposto na escola através de estratégias de ridicularização e os alunos da sala dele o apoiaram ativamente no enfrentamento da situação. Em Carpina, a experiência de um Núcleo de Estudos de Gênero na escola foi, também, relatada, por uma professora, como um meio para que muitos/as alunos/as, LGBT ou não, se encontrassem, discutissem o cotidiano escolar, intervissem nesse cotidiano, descobrissem potencialidade que até aquele momento estavam camufladas pelos estereótipos de gênero e a partir de diferentes vias, como as artes, resistissem aos estigmas e transformassem o espaço escolar.

No cotidiano escolar, é possível observar a existência de grupos sociais entre os/as jovens, que podem se organizar a partir de diferentes aspectos, como um estilo de se vestir e/ou se comportar, a prática de algum esporte, um grêmio, a religião, uma banda, ou tantos outros.

A partir de uma conversa informal com um dos professores da escola em que Eduardo estuda, ele me contou sobre o potencial transformador que um grupo de gays assumiu na escola. Ele, assim como Eduardo, enfatizou a chegada de um aluno gay, "*assumido"* e muito "*pintoso"*, na escola. A presença desse aluno transgredindo as normas de gênero, a partir do uso de maquiagens, de prendedor de cabelo e outros acessórios percebidos como femininos e, sobretudo pelas performances de gênero consideradas afeminadas que ele exercia no espaço escolar, foi o fator propulsor para que outros alunos homossexuais pudessem se reconhecer, se aproximar e por meio da amizade se articular num *grupo de gays*. A partir desse grupo, de aproximadamente treze alunos gays, foi possível vivenciar uma série de práticas coletivas que em vários sentidos transformaram as formas de se experienciar o cotidiano escolar.

No início da entrevista com Eduardo, a presença do grupo surgiu como uma das experiências mais importantes que ele vivenciou na escola. Ele narra que a formação do grupo aconteceu aos poucos, quando alunos de diferentes turmas se aproximaram e se uniram nas atividades escolares. O aspecto principal da articulação entre os jovens era o reconhecimento enquanto *alunos gays*. A adesão a um mesmo "estilo de vida" e o reconhecimento em torno de uma mesma identidade coletiva, tornou-se o ponto central para a formação do grupo. Para Irapuan Lima Filho (2010), a formação de agrupamentos no ambiente escolar, a partir de um mesmo estilo de vida, ocorre por adesão, onde um indivíduo entra em contato com um conjunto de discursos que constituem o estilo de vida, e por meio de uma série de processos internos de concordância constrói afinidades, o que leva à emergência de determinados códigos sociais, normas e valores específicos do grupo.

Na narrativa de Eduardo, assim como a partir da conversa informal com um dos professores de sua escola, pude perceber que a união desses sujeitos permitiu a construção de uma *resistência coletiva*, que ia do acolhimento (entre os próprios jovens) ao enfrentamento das discriminações e estigmatizações.

Antônio, também, narrou situações importantes em que a articulação entre os jovens homossexuais e uma aluna travesti, se tornou estratégia de luta e afirmação de direitos na escola. Um momento significativo na narrativa de Antônio é a luta por um espaço nas atividades esportivas (vôlei e queimado) de interesse dos alunos gays. Ele narra que, no início, durante os intervalos, só havia jogos de futebol, porque "*os bofes dominavam"* e os alunos gays não se identificavam com o esporte. Junto com outros alunos gays e, após muitas disputas pelo horário, eles conseguiram organizar uma grade de horário que incluíssem as demandas deles, sem que houvesse a participação da gestão escolar no processo.

> *Todo dia no intervalo tem um esporte. Hoje, tem um horário de futebol, vôlei e queimado e a gente brigou muito pra poder conseguir esse horário. E fomos lá, nos atracamos e a direção da escola nos apoiou, mas não queria interferir, porque geralmente vinha "Ahh vocês tão priorizando eles porque eles são gays". Aí vem aquela história de que gay quer ser uma classe superior. Então, por isso a escola não se*

> *meteu e a gente pediu prá não se meterem. Porque poderia ter isso, a gente conseguiu sozinhos (Antônio).*

O trecho acima expressa, ainda, as disputas e resistência dos grupos hegemônicos na escola provocadas pela visibilidade e, principalmente, pelo atendimento das demandas dos estudantes gays: como o acesso ao uso dos espaços de lazer nos intervalos. Situações que, até então era “naturais”, passam a ser questionadas e as resistências a esses processos se fazem presentes.

Como cita Lima Filho (2010), constroem-se alianças e conflitos a partir da adesão e da percepção de pertencimento a um determinado grupo. Isto é, por vezes, assumir um determinado estilo ou identidade na escola pode gerar mais conflitos. Afirmar-se como *bichas* têm efeitos nas lutas simbólicas do cotidiano escolar. Eduardo conta que no início da formação e visibilidade do grupo, houveram reações por parte de alguns alunos (principalmente os meninos) e, de modo mais indireto, também, de alguns professores, que manifestavam pelo olhar, ou por indiretas, certa desaprovação do “estilo de vida” dos jovens.

Na experiência do grupo vivenciado por Eduardo, o acolhimento em sinal de apoio contra agressões foi também um elemento marcante. Quando um dos meninos passava por alguma situação de agressão ou constrangimento, os outros se uniam em sinal de apoio e, dessa forma, resistiam às experiências de discriminação no espaço escolar. Ele conta que por meio da formação do grupo *o “preconceito foi diminuindo na escola”*. Juntos se sentiam mais fortes e acolhidos.

Essa característica também esteve presente na experiência de Antônio, que declarou ter orgulho do esforço diário em estabelecer um comportamento acolhedor entre os gays. Percebe-se, então, que as relações sociais desenvolvidas permitiram a construção de uma **rede de solidariedade** entre os jovens gays.

> *Eu sou tipo... a mãe das gays aqui da escola. É bem dizer isso. Não sei se tu notou quando João chegou aqui ele me chamou de mãe. Então, a gente tem esse tipo de relação. É... eu cuido muito deles porque assim, ninguém cuidou de mim quando eu passava por aquilo, e eu sei que uma mão amiga naquela hora é muito foda. Vai ajudar em muita*

> *coisa. Um abraço, coisa que eu não tive, eu tô aqui pra dar, porque eu sei o que eu passei e sei o que eu posso fazer pra ajudar eles. Então, eu tô sempre aqui pra isso* (Antônio).

Nesse fragmento é possível perceber que experiências desagráveis vivenciadas por Antônio servem, hoje, como referência para a construção de estratégias de ajuda que ele entende como necessárias para os jovens homossexuais. E essa ajuda passa pelo acolhimento. No dia da entrevista e em outro momento em que visitei a escola e encontrei com Antônio, o que pude perceber foi uma popularidade aparentemente relacionada ao papel central dele na organização dos outros alunos, algo como uma liderança, o que parece ser, também, efeito de sua participação em uma ONG LGBT do bairro. Isso aparece como algo intencional durante a nossa entrevista quando ele afirma ter o objetivo de ajudar outros gays, de lutar pelos direitos e por melhorar a vida escolar de outros como ele.

> *Eu sempre tô a frente de tudo que envolve gays. Se um gay foi agredido eu tô lá pra ver pra saber o que foi pra conversar com ele. Porque eu recebi muitos conselhos quando era jovem e muitos deles eram "não liga!". Esse "não liga" fode. Fode porque não tem como não ligar. Se você não ligar, se você ignorar, ele vem te bater. Então, um menino foi ameaçado na minha frente. Um menino disse que ia bater nele. Aí eu olhei pra ele "tu tem juízo? Tás ameaçando uma pessoa dentro de uma escola". Aí desci pra secretaria e foi um rolo e findou resolvendo o problema, mas eu tô... tenho que tá à frente de tudo. Alguém mexeu com um gay... esse gay estava errado? Eu tô ali na frente. Porque tem muito gay, também, que se faz de vítima. Já vi muito isso. Então, se a pessoa me mostrou que fez ali e que fizeram com ele, eu tenho que tá sempre a frente. Porque é um algo que eu posso fazer por alguém (Antônio).*

É importante reagir de alguma forma e, para Antônio, se tornou necessário resistir, também, por outros. Além do jogo de negociação entre as estratégias de ignorar algumas “brincadeiras” e entrar em outras, ou discutir como forma de rejeição de um estigma, Antônio narra que decidiu acolher os outros “iguais” a ele.

O ingresso no Grêmio Estudantil da escola contribuiu para esse objetivo, se constituindo em um dos espaços onde ele pôde “*fazer algo pelos gays, pelas*

lésbicas, e pelos alunos, pela escola". Ele encontrou na organização política do grêmio e fora dele também, uma forma de agir no sentido de transformar a escola e a vida de outros gays. A partir desse espaço, ele participou da organização de projetos de dança, canto, teatro, onde: *"as pessoas podiam ser elas mesmas e eu vi que dentro de lá muitos gays se abriram. Lá dentro, eles eram quem eles queriam ser, mas ainda tinham medo de dizer prá escola, e de certa forma ou não, é uma ajuda você tá ali pra conversar"*.

Nas experiências de Antônio e Eduardo se destacam estas formas de organização juvenil entre os alunos, que funcionam como ***resistências coletivas***. As resistências coletivas são estabelecidas através de diferentes pontos de articulação, como uma banda, um grupo de teatro, o grupo da sala de aula, um grupo de amigos entre diferentes salas, os grêmios estudantis, os esportes, os núcleos de estudos, entre outros. Elas recriam formas de reconhecimento e inclusão e funcionam como importantes estratégias de evitar as discriminações e marginalizações que, de modo geral, resignam as pessoas LGBT no espaço escolar. Compreendendo a escola como espaço em disputa e em constante construção, a vivência e a visibilidade desses agrupamentos, também, se estabelecem como dispositivos de transformação do cotidiano escolar.

Aline Ferraz da Silva (2008), no estudo "Pelo sentido da vista: um olhar gay da escola" analisou o potencial desestabilizador das normas de gênero que um grupo de três homossexuais causou numa escola. Na seção "Três viados fazem uma revolução na escola", a autora discute que ao cruzarem as fronteiras do gênero, e assim se apresentarem como a diferença no cotidiano escolar, os três jovens "levam o imprevisto para a escola" (p. 71), e por isso produzem mudanças nesse espaço. A autora fala, ainda, que quando juntos, os três homossexuais percebiam que o risco da violência (inclusive a violência física) era enfraquecido.

De modo muito parecido e, talvez ainda mais intenso, dado ao tamanho e a inserção nas mais diversas atividades escolares, os grupos que Eduardo e Antônio participaram se tornaram essas diferenças que impulsionam as mudanças.

A adesão a esses grupos envolve, muitas vezes, laços afetivos fortes, visto que no período da juventude se vivencia a busca pela autonomia em relação à família. É na juventude, também, que os grupos de amigos, entre outras formas de relação extrafamiliar, passam a assumir centralidade na ressignificação de valores e códigos sociais, tomando como referência especialmente, os gostos, estilos, a origem social, a orientação sexual, entre outros (SARTI, 2004; COLL et al., 1995). Na narrativa de Eduardo, o grupo de amigos virou uma família na escola. Muitos dos jovens passaram por processos de revelação da homossexualidade na família e eles se acolhiam nesses momentos que, geralmente, eram muito difíceis.

Essa parceria no ambiente escolar tornou-se um importante contexto de transformação de si. Para Eduardo, a partir das vivências no grupo, ele passou por uma mudança na estética, no seu vestuário, no repertório linguístico, no corte de cabelo, no jeito e gostos. A construção de identidades coletivas envolve processos de (re)significação de si. É possível afirmar que a mudança na estética vivenciada por Eduardo, está relacionada à noção de pertencimento a uma determinada identidade coletiva, a um grupo que, por sua vez, envolve um estilo de vida.

Nas duas escolas (a que Eduardo e Antônio estudam atualmente), pude perceber a presença de gírias e expressões utilizadas entre os jovens gays, algumas delas já apresentadas anteriormente, como “mona”, “bicha”, “babado”, “uó”, entre outras. Na entrevista com Eduardo, quase sempre que ele se referia a algum homossexual ele usava o artigo no feminino, como “a gay”, “a Paula”, “a Henrique”, “pras gays”. No início da entrevista com ele foi até um pouco confuso saber em que momento ele estava falando de um jovem homossexual ou quando se tratava de uma menina/mulher. Em algumas passagens, ele se referia a si, também, no feminino.

De acordo com Eduardo, o grupo de jovens participava de diversas atividades no espaço escolar, das aulas de teatro aos esportes, até uma das expressões mais visíveis no corpo coreográfico da banda marcial da escola. A participação nas atividades contribuía na melhoria do convívio entre os alunos

de diferentes identidades sexuais, através das experiências que eram promovidas, aspecto também apontado por Antônio.

A banda fanfarra da escola, no início, tinha um corpo coreográfico formado só por meninas. Até que um dos garotos do grupo de gays da escola resolveu mobilizar os outros a participarem. Eduardo conta que já tinha o interesse em participar da dança, mas não havia meninos integrando, o que criou uma impressão compartilhada na escola que "o corpo coreográfico era só de meninas". No início, o grupo da dança era misto, mas, aos poucos, foi ficando formado apenas por meninos gays.

O grupo coreográfico ganhou grande visibilidade entre as várias fanfarras de Caruaru e de outras cidades de Pernambuco e da Paraíba.

> *O grupo das gays da escola* foi ganhando visibilidade: *a gente foi conhecendo várias pessoas e alguns aqui de Caruaru, porque Caruaru tem várias bandas e sabia que a gente tinha um grupo aqui na escola e se sentia acolhido de vim. Tiveram muitos que vieram e que se juntaram no final (Eduardo)*.

Durante a nossa conversa, Antônio ainda reflete, de modo espontâneo, sobre a possibilidade de retornar à escola em que ele mais sofreu e afirma:

> *hoje eu voltaria porque eu sei que eu poderia fazer alguma coisa. Então, aquilo ali eu... eu falei aquilo como resposta mas depois eu parei e pensei: "Eu posso fazer alguma coisa, então eu vou fazer alguma coisa!". E isso eu já fazia com os outros gays, mas quando foram saindo da escola a gente se ausentou um tempo. Aí esse ano eu vim com tudo porque eu tô acabando. Eu tô saindo da escola. Eu quero deixar sementes aqui. E essas sementes floresçam, criem raízes, se tornem fortes e plantem mais sementes ainda. Então, essa é minha intenção aqui na escola (Antônio)*.

É possível notar que a vivência/resistência em grupo proporcionou experiências que transformaram a sua percepção de si. A partir do que viveu junto com outros jovens na escola que estuda hoje, Antônio se vê como alguém que pode "*fazer alguma coisa"*. Percebe-se ainda, nesse trecho, a importância que ele atribui à estratégia de se organizar em grupo na escola, que se expressa no desejo de que os outros alunos assumam essa postura.

Antônio afirmou que não percebe muito as mudanças na escola provocadas pelas ações coletivas das quais ele participou. Mas, ele relatou que ao conversar com gays mais velhos que já estudaram na mesma escola que ele, percebeu que, hoje, a escola tem lidado melhor com as questões que envolvem as pessoas LGBT. Segundo ele, hoje, se um "aluno gay" decidir entrar numa fila de mulheres, ele não será removido e será tratado com mulher, o que nos relatos de seus amigos que são ex-alunos da instituição, seria percebido como algo absurdo.

Ele narra algumas situações em que mudanças são percebidas nas relações com os alunos. Contou que um colega que era homofóbico, que já tinha inclusive agredido verbalmente uma travesti que faz parte da banda, hoje diz que *"se alguém me chamar de 'frango' ele vai em cima. Eu tenho medo do que ele faz com uma pessoa se alguém me insultar. Então, eu consigo sensibilizar as pessoas a partir da minha história, porque eu sei o que é passar por aquilo"*.

Antônio relatou, também, que percebe que existem pequenas mudanças nas posturas adotadas pelos professores a partir da presença dele.

> *eu fui pedir pra ele subir aula, ele tava dando aula e ele falou de gay de uma maneira super ridícula, tipo ridicularizando os gays e tal. Ele chegou na minha sala e deu o mesmo exemplo de maneira gentil e sutil. Disse o mesmo discurso preconceituoso, mas de uma maneira bem impercebível. De maneira mais sutil. Mas, acredito que quando tem um gay que tem influência na escola ele já se reprime porque sabe que se eu ouvir um negócio desse eu não vou ficar calado. Eu desço aqui em baixo e é um babado do carai (Antônio).*

Enquanto "*um gay que tem influência"*, ele tenciona as normas de gênero e sexuais que constituem os currículos escolares que tendem a sancionar inúmeras práticas de discriminação, ridicularização, inferiorização, de pessoas LGBT.

Ao vivenciar organizações e práticas coletivas de grupos de alunos homossexuais a escola acaba se abrindo para novas possibilidades de experimentar o currículo, as práticas pedagógicas, as relações entre estudantes e profissionais da educação, ou seja, os discursos de gênero e sexualidade vão sendo negociados, (re)articulados, deslocados.

7. PALAVRAS FINAIS...

Na introdução desse estudo, busquei por meio de minhas experiências escolares, desenhar o cenário em que essa pesquisa se desenvolveu. Chamei a atenção para como a escola move uma série de dispositivos pedagógicos – sejam eles oficiais ou não –, que (re)produzem práticas de discriminação e violência contra homossexuais ou todos/as aqueles/as percebidos/as como em desacordo com as normas de gênero fundadas numa matriz heterossexual. Enfatizei, ainda, o cotidiano escolar como espaço de possibilidades, onde os sujeitos desenvolvem distintas formas de se relacionar com as experiências desenvolvidas entre seus muros. No interior dessa complexa dinâmica que forma o cotidiano escolar – envolvendo relações de normatização, discriminação, humilhação, resistências e estratégias de manejo das dificuldades – os sujeitos produzem e transformam as suas experiências de si.

Desse modo, me interessou compreender: a) como jovens homossexuais, do ensino médio, moradores de favela, são atravessados pelos discursos de gênero dos currículos escolares? b) que experiências esses sujeitos tiveram com os diversos atores do espaço escolar – colegas, professores/as, funcionários/as, equipe gestora? c) como fizeram para lidar com as experiências de abjeção? d) como isso levou a modificações em suas vidas e modos de pensar e agir? e) percebem mudanças na escola, nos discursos de gênero, sexualidade, ou em situações específicas a partir de sua presença? f) Como as experiências desses jovens homossexuais interpelaram a escola e o currículo? g) que processos de negociação de sentidos (em torno do gênero, raça, igualdade/desigualdade social) foram desencadeados no contexto escolar com a vivência desses jovens?

Com base nestas questões norteadoras, elenquei como objetivo geral: analisar, a partir das narrativas de jovens gays moradores de favela, como a educação escolar tem participado das suas experiências de si e produzido sentidos sobre homossexualidade, sobre suas inserções em relações de gênero, classe e sexualidade. E como objetivos específicos: compreender de quais maneiras os jovens se percebem terem sido atravessados e, nesse movimento, transformados pelos discursos de gênero, sexualidade e classe social da escola; entender a percepção desses jovens sobre as possíveis mudanças na escola –

curriculares, relacionais, normativas – a partir de suas experiências; investigar quais mecanismos de resistências ou estratégias de manejo dos processos normatizadores e marginalizadores foram desenvolvidos pelos jovens homossexuais de favela no contexto escolar.

No primeiro capítulo, desenvolvi uma discussão acerca das contribuições do conceito de gênero, enfatizando a adoção de uma proposta pós-estruturalista. Defendi a importância desse conceito na análise das relações de poder entre homens. Analisei ainda os cruzamentos entre as desigualdades socioeconômicas e as experiências da homossexualidade masculina, destacando o contexto urbano. Realcei que a partir dessa relação, hierarquias e marginalizações são produzidas, colocando os homossexuais pobres em posições desvalorizadas. Expressões quase sempre acusatórias como “bicha pobre”, “bicha favelada” ou “bicha pão com ovo”, por exemplo, são comumente utilizadas para ressaltar as diferenças entre os gostos, estilos, aparências, atitudes, comportamentos, poder aquisitivo e as baixas condições econômicas, que marcam de modo pejorativo o homossexual pobre, ou percebido como tal.

No capítulo 2, inspirado pela Teoria Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2013; LACLAU, 2011; BURITY, 2014; BURITY, 2010), discuti a escola enquanto arena de disputas discursivas e, através de um breve percurso histórico, ressaltei a construção da escola, observando os efeitos das desigualdades sociais nessa trajetória. Reafirmei a noção de que a escola não só reproduz desigualdades que são estruturais, mas, também, produz desigualdades por meio de seu currículo e cotidiano, o que gera efeitos nos modos com que os sujeitos a vivenciam. Enfatizei os dispositivos pedagógicos acionados no cotidiano escolar que produzem e transformam as experiências si de jovens homossexuais.

O conceito de “experiência de si”, desenvolvido por Jorge Larrosa (1994), envolve os processos de produção de si, das formas pelas quais os sujeitos estabelecem e regulam as suas relações consigo, suas subjetividades – os modos como se veem, se interpretam, se narram, se julgam. Para Larrosa (1994), o momento da experiência implica uma relação entre o sujeito (aquilo que sou) e a exterioridade. Nessa perspectiva, Larrosa (1994) afirma que somos

atravessados por diferentes *dispositivos pedagógicos*, entendidos como espaços e práticas pelas quais se transformam as relações do sujeito consigo. Assim, a educação escolar foi tomada como um desses dispositivos pedagógicos.

Também, destaquei as relações entre escola e as homossexualidades, observando a escola enquanto espaço que tradicionalmente (re)produz práticas de discriminação contra pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), assim, como em direção a qualquer sujeito cujas expressões de gênero sejam percebidas como anormais, ou estranhas. Com isso, na maioria das vezes, essas pessoas têm sido submetidas a formas de constrangimento, correções, controles, rejeições e marginalizações. Mas, também, desenvolvem distintas estratégias de manejo e resistência às dificuldades.

No terceiro capítulo, destaquei a importância de compreendermos as favelas no plural, como campos heterogêneos, que abrigam particularidades, que envolvem diferentes arranjos habitacionais e sociais. Também enfatizei os contextos históricos, políticos e sociais desses territórios. Com isso, salientei que há uma multiplicidade de aspectos que devemos levar em conta em nossos estudos, o que não significa que inexistam alguns que atravessam as experiências das diversas favelas e permitam a construção de formas de identificação equivalentes.

Reflito, então, sobre como, historicamente, se tem construído representações estigmatizantes sobre as pessoas moradoras de favelas. Vimos que desde a sua origem e através de discursos da medicina sanitarista, de escritores, jornalistas, arquitetos, entre outros, as favelas têm sido retratadas como lócus da pobreza, da marginalidade, da violência e dos problemas sociais (VALLADARES, 2005). Desse modo, argumentei que essas representações hegemônicas sobre as favelas, passam a constituir, também, a própria subjetividade de seus/suas moradores/as e, ainda hoje, fazem parte do campo de disputas sobre os significados do que é a favela, do que é ser pobre e do que é ser morador/a de favela. Esses processos produzem, igualmente, efeitos na educação escolar, nas representações que os/as professores/as e funcionários/as têm das crianças e jovens moradores/as das favelas e na própria

forma de estruturação do cotidiano, fazendo da escola uma arena de permanente negociação de significados em torno dessa questão.

Partindo desse contexto inicial e a fim de responder os nossos objetivos, elaborei a estratégia metodológica desse estudo em diálogo com a proposta de pesquisa direcionada pelo problema (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). Elenquei um *corpus* de pesquisa formado por entrevistas individuais, em profundidade, com seis jovens homossexuais, estudantes de escolas públicas, com idades entre 17 e 20 anos. Analisamos as entrevistas em diálogo com a Teoria Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 20015) e com algumas técnicas da análise do discurso (MAINGUENEAU, 1997, 2008, 2015). A análise do discurso parte da noção de que o significado de uma palavra não é dado unicamente pela gramática, mas, antes, através do contexto discursivo em que ela é enunciada.

No capítulo 5, refletimos acerca da noção de juventude, significante em disputa entre concepções oriundas de distintas formações discursivas e descrevi os meus interlocutores, privilegiando as suas autonarrativas e os termos e descrições que fizeram dos territórios onde que residem.

Analisei, em seguida, os processos de assunção da homossexualidade na família, vivenciados pelos jovens. Entre os resultados, eu gostaria de destacar: o medo da rejeição familiar, hostilidade ou violência dos familiares ao descobrirem sua identidade sexual. Este foi um dos fatores mais ressaltados nas experiências de todos os meus interlocutores. Quase como uma denúncia de um crime, cuja pena pode ser severa. Na tentativa de contornar o problema, alguns jovens simularam um relacionamento heterossexual para os/as familiares, fator que pode gerar um efeito de autonegação, onde o sujeito evita qualquer associação à homossexualidade, como tentativa de se proteger da rejeição, dos estigmas, da abjeção. Percebi que os momentos de revelação da homossexualidade para a família são, quase sempre, acompanhados de muita tensão. Revelar-se para a família e, mais ainda, se auto-aceitar, foram fatores importantes para a transformação da postura e para a redução da insegurança de alguns jovens, também, na escola.

Os modos de classificação, que são formas de *inscrição* de si e do *outro* nas relações sociais, participam marcantemente das dinâmicas de produção das nossas subjetividades. Nesta pesquisa, os modos de classificação apresentados pelos jovens, relacionam-se diretamente com aspectos como o gênero, a sexualidade, a moral local e o território onde residem. Verifiquei o uso predominante de categorias como “gay” e “homossexual”, em contextos de uma pretensa formalidade, porém, em momentos informais e descontraídos, foi muito comum o uso de categorias êmicas como “bicha”, “mona”, “viado”, “viadinho” e “maricona”.

De modo geral, pude observar que os sentidos relacionados ao uso destes termos mais informais caracterizam uma familiaridade, um tratamento amistoso relacionado a amigos/as ou colegas – o que não impede de serem usados, também, como xingamentos.

Houve, ainda, a percepção de diferenças entre os homossexuais que vivem em contexto de comunidade/favela/periferia e as “bichas riquinhas”. De acordo com os jovens, essas diferenças estão relacionadas à estética e à moral, onde os gays mais ricos são percebidos como “referência”– são os que se vestem e se portam melhor. Essa distinção influencia, também, na forma com que os sujeitos são inseridos e tratados nas redes de sociabilidade, sendo os mais pobres percebidos como menos valorizados.

Destacou-se a diferença nas formas com que os sujeitos constroem as suas relações afetivas e sexuais, sendo possível observar dois modelos de classificação que mesclam ambiguidades, contradições, cruzamentos. Um deles baseado na distinção entre “homem/gay”, onde o primeiro se envolve em trocas sexuais com o outro – o gay – sem que sejam identificados, ou que se identifiquem, como homossexuais. Nesse contexto, o gay é aquele que se identifica como “homossexual”.

No capítulo 6, voltei o meu olhar para as narrativas sobre as experiências escolares dos jovens. As experiências de “*bullying*” – termo de uso comum entre os meus interlocutores – foi um dos aspectos mais destacados. Os jovens entendem “bullying” como situações de constrangimento, piadas de mau gosto,

xingamentos, apelidos, entre outras ocorrências desagradáveis que se relacionavam à homossexualidade e ao gênero.

Em todas as narrativas se destaca o fato dos jovens atribuírem as agressões sofridas a “uma forma espalhafatosa de ser”, à “alegria”, ao “jeito afeminado”, aos “cabelos e unhas grandes”. Comportamentos ininteligíveis na perspectiva de um regime de verdade que prevê uma correspondência entre sexo, gênero e desejo e que costuma, como comentamos ao longo dessa dissertação, colocar à margem qualquer performance de gênero que não se enquadre neste padrão.

O espaço escolar surge para os jovens como um dos principais ambientes onde entram em contato com diversos significados, valores, códigos, diferentes dos vivenciados no seio da família. Para alguns dos jovens, as amizades e a sociabilidade na escola foram de grande importância no processo de “autodescoberta”, permitindo o aprendizado de códigos, gírias, estilos, estratégias de proteção, “modos de ser”, além de ter tornado possível experimentações entre esses modos.

Ao longo das entrevistas a referência a professores e professoras foi outro elemento que ganhou visibilidade, sendo estes/as protagonistas de experiências de amparo e escuta, mas, também, de agressões e abjeções. O que a experiência dos meus interlocutores nos ressalta é o potencial transformador das relações de acolhimento estabelecidas pelos/as professores/as.

Percebi que o momento da piada, do xingamento, das insinuações é, também, onde se aprende sobre sexualidade, gênero e sobre os lugares que cada um deve ocupar, constituindo o que Junqueira (2010) chamou de “pedagogia do insulto”. Momentos como esses, de supostas “brincadeiras” no cotidiano escolar, atravessaram as experiências de todos os meus interlocutores. Contudo, se destaca nas narrativas dos jovens a ênfase que dão à necessidade de aprender a manejar estas situações e usá-las ou como estratégia de resistência, ou como evitação de conflitos ou como oportunidade de enfrentamento.

A presença de experiências de resistência coletivas foi um dos elementos que mais se sobressaíram nessa dissertação. Observei a formação de grupos de jovens gays na escola, a partir da prática de algum esporte, de grêmios, de uma banda ou de uma atividade artística. Estes grupos construíram uma rede de solidariedade, acolhimento e modos específicos de resistir à discriminação na escola.

Termino reafirmando, a partir das narrativas de meus interlocutores, o papel central que a escola desempenha na experiência si de jovens homossexuais pobres e moradores de favelas. Pude observar como as vivências desenvolvidas neste contexto levaram a mudanças nos modos de pensar, sentir e agir dos jovens, e como, as escolas, diante da imprevisibilidade da presença destes jovens, foram forçadas a negociar sentidos, espaços e tempos em torno das relações de gênero, raça e classe social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABROMOVAY, M.; CASTRO, M.; SILVA, L. B. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** In: ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. 346 p.

ADLER, A. **A ciência da natureza humana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

AGUIÃO, S. **Cenas da circulação: fragmentos de uma etnografia sobre homossexualidade, gênero, cor e mestiçagem em uma favela do Rio de Janeiro**. Sexualidad, Salud y Sociedad, n.9, p.61-90, dec. 2011.

ALMEIDA, R.; D`ANDREA, T. "Pobreza e redes sociais em uma favela de São Paulo". **Novos Estudos**. São Paulo: Cebrap, n. 68, p.94-106, mar. 2004.

AMARAL, M. F. **Culturas Juvenis e Experiência Social: Modos de Ser Jovem na Periferia.** Porto Alegre, 2011, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ANDRADE, S. S.; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**. Edição Especial, n. 1, p. 85-99. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

ALVES, A. **O Rap é uma guerra e eu sou gladiador: um estudo etnográfico sobre as práticas sociais dos jovens hoppers e suas representações sobre a violência e a criminalidade**. 2009. 245f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ALVES, A.; ALVIM, R. Movimento Hip Hop de Caruaru – Pernambuco. Juventude e Integração Sul-Americana: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis. Relatório das Situações-Tipo Brasil. **IBASE, Instituto Pólis**. 2007. 30 p.

BARTELT, D. D. (org.). **"Nova Classe Média" no Brasil como Conceito e Projeto Político.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, p. 39-63, 2002.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença**. Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 548-559, maio-agosto, 2011.

BIRMAN, P.; MACHADO, C. A violência dos justos: evangélicos, mídia e periferias da metrópole. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, nº 80, p. 55-69, 2012.

BONATO, N. M. C. **Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

BORRILLO, D. Homofobia. Espanha: Bellaterra, 2001.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 112-121, 1983.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRITZMAN, D. P. Professor@s e Eros. **Educar em Revista**. n. 35, p. 53-62, Curitiba: 2009.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".** Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. et all. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BURGOS, B. R. Dimensiones ético políticas en educación desde El análisis político de discurso. **Revista Electrónica Sinéctica**. n. 35, p. 1-1, 72010.

BURITY, J. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. **Espaço do Currículo**, v.7, n.2, 2014b, p.199-218.

_____. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. Recife, Fundaj, 1997, p. 1-21.

CAETANO, M. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, A. BARRETO, M. A. S. C. **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**.
Vitória, ES: Edufes, 2013.

CANÁRIO, R. **A escola: das "promessas" às "incertezas"**. Educação Unisinos, v. 12, n. 2, 2008, p. 73 - 81.

_____. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto Alegre: Porto Editora, 2005.

CARRANO, P. C. R. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia**, nº 1, CIDPA Valparaíso, 2009, p. 159-184.

CARVALHO-SILVA, H. H. Homossexualidades e consumo na cidade de São Paulo: estratégias de jovens homossexuais masculinos moradores da periferia. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.2, n.2, p.89-108, dez. 2012.

CENSO Demográfico, 2010. **Resultados do universo: características da população e domicílios**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CHANDLER, D. **Semiotcs: the basics**. London: Routledge, 2007.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1), JaneiroAbril/2013.

CONNELL, R. W. **Gender.** Cambridge: Polity Press, 2002.

CONNELY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e Investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

COSTA, S. G. Movimentos Feministas, Feminismos. Estudos Feministas, Florianópolis, 12 (N.E.): p. 23-36, setembro-dezembro/2004.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 11051128, out. 2007.

D’EMILIO, J. Capitalism and gay identity. In: SNITOW, A.; STANSELL, C.; THOMPSON, S. (Org.). **Powers of desire: the politics of sexuality**. New York: Monthly Review Press, 1983. p. 100-113.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003, p. 2945.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay.** Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud, 2008.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FACCHINI, R. **Entre Umas e Outras: Mulheres, (Homo)Sexualidades e Diferenças na Cidade de São Paulo**. 2008. 323f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2008.

FAJARDO, M. P. **Pentecostais, migração e redes religiosas na periferia de São Paulo: um estudo do bairro de Perus**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34. n. 2. p. 35-56. mai/ago 2009.

FERRARI, A. A "bicha banheirão" e o homossexual militante: grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Caxambu, **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-1688-Int.pdf Acesso: 23 fev. 2016.

FERREIRA, C. C.; FERREIRA, S. P. A. Vivências escolares de jovens homossexuais afeminados: estratégias de resistência e permanência. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, jul/dez. 2015.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2015.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONSECA, C. **Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares**. Brasília, ano 14, nº 61, jan/mar, 1994.

FRANÇA, I. L. "Frango com frango é coisa de paulista": erotismo, deslocamentos e homossexualidade entre Recife e São Paulo. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n.14, p.13-39, ago., 2013.

_____. **Consumindo lugares, consumindo nos lugares: homossexualidade, consumo e subjetividades na cidade de São Paulo**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Unicamp, Campinas, 2010.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

FREUD, S. "A organização genital infantil (uma interpolação na teoria da sexualidade)" (1923); "Algumas consequências psíquicas das diferenças anatômicas entre os sexos" (1923); "A dissolução do complexo de Édipo" (1924); "Sexualidade feminina" (1931); "Feminilidade" (1933[1932]). **ESBOPC** de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FRY, P. "Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil", in: FRY, P. **Para inglês ver**, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GIFFIN, K.; CAVALCANTI, C. Homens e Reprodução. **Estudos Feministas**, v. 7, n. 1/2, p. 53-71, Florianópolis, 1999.

GILLIGAN, C. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge: Havard University Press, 1982.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GODOI, R. L. **A regulação da sexualidade e da identidade de gênero através do riso: As piadas nas escolas.** Monografia. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Sociologia. Brasília-DF, 2013.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Behavior in public places notes on the social organization of gatherings**. New York: Free Press, 1966.

GREEN, J. N. Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

HEAPHY, B. Gay identities and the culture of class. **Sexualities**, v.14, n.1, p.42-62, 2011.

HOWARTH, D. **Poststructuralism and after: structure, subjectivity and power**. London/New York: Palgrave Macmillan, 2013.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário. **Revista Cult.** São Paulo: Editora Bregantini, 2016, n. 6, p. 42-45.

_____. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC-Rio,** nº 10, p. 64-83, 2012.

_____. A Pedagogia do Armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (Orgs.). **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2012. _____. Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escolar Homofóbico. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, p.208-230, 2010.

_____. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009. KAUFMAN, M. The construction of masculinity and the triad of men's violence. In: KAUFMAN, M. **Beyond patriarchy: essays by men on pleasure, power, and change**. Oxford University Press, Toronto - Nova York, 1987, p. 1-29.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. **Revista de Debates**. Belo Horizonte. Ano V, nº 6, p. 42-56. 2007.

KESSLER, S.; ASHENDEN, D.; CONNELL, B.; DOWSETT, G. **Ockers and Disco-maniacs.** Sydney, Australia: Inner City Education Center, 1982.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACLAU, E. **A razão populista.** São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. Da emancipação à liberdade. In: LACLAU, E. MOUFFE, C. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011, p. 23-46.

_____. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. v.1, n.2 São Paulo, 1986.

_____.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma política democrática radical.** São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

_____. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre La revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires, 2000, p. 111-145.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, 2011.**

_____. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **La experiencia de La lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, p.35-86, 1994.

LEITE, M. P. Da “metáfora da guerra” ao projeto de “pacificação”: favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro. **Revista brasileira de segurança pública**, São Paulo v. 6, n. 2, 374-389 Ago/Set, 2012.

LIMA FILHO, I. P. **“Em tudo o que eu faço, eu procuro ser muito rock and roll”: Rock, estilo de vida e rebeldia em Fortaleza.** 2010. 327f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LOPES, P. V. L. **Sexualidade e Construção de Si em uma Favela Carioca: pertencimentos, identidades, movimentos.** 2011. 141f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 176p.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MAC AN GHAILL, M. **The making of men: masculinities, sexualities and schooling**. London : Open University Press, 1994.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanesia** . São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Estudios de psicologia primitiva el complejo de Édipo.** Buenos Aires: Paidos, 1959.

_____. **Sex and Repression in Savage Society**. New York: Meridian, 1955.

MARIANO, S. A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483, jan. 2005.

MARTINS, D. A. **Os paradoxos da experiência do armário entre jovens gays e lésbicas: um estudo psicossocial**. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARSIAJ, J. P. Pereira. Gays Ricos e Bichas Pobres: desenvolvimento, desigualdade socioeconômica e homossexualidade no Brasil. **Cadernos AEL**, v.10, n.18/19, p. 133-145, 2003.

MEAD, M. Adolescencia y cultura em Samoa. Buenos Aires: Paidos, 1978.

_____. **Sexo e Temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 1969.

MENDONÇA, M. L. M.; JORDÃO, J. V. P. Nojo de pobre: representações do popular e preconceito de classe. **Revista Contemporânea (UERJ. Online)**, v. 1, p. 1-15, 2014.

MITCHELL, J.; ROSE, J. **Feminine Sexuality: Jacques Lacan and the école freudienne.** New York: Pantheon Books, 1983.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2015.

MISOCZKY, M. C.; CAMARA, G. D.; CERQUEIRA, P. R.; COTO, G. C. Orientação sexual, classes sociais e territórios de resistência: os conflitos em torno do centro nova olaria. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v.6, n.15, p. 254-279, set/dez, 2012.

MONTARROYOS, H. **Devotos, 20 anos**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

NANCY, C. The **Reproduction of Mothering: Psichoanalysis and the Sociology of Gender.** Berkeley: Calif. 1978.

NOVENA, N. P. **A Sexualidade na Organização Escolar: narrativas do silêncio.** 2004. 255f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar**. 2009. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, M. R. A.; MORGADO, M. A. Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, **Anais 29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006.

OLIVEIRA, L. Gestos que pesam: práticas homossexuais e performance de gênero em contexto de camadas populares. In: **Anais do XXX Encontro Anual da ANPOCS.** GT Sexualidade, Corpo e Gênero, Caxambu (MG), 2006.

OLIVEIRA, L. **Os Sentidos da Aceitação: família e orientação sexual no Brasil contemporâneo**. 2013. 251 p.Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

OLWEUS, D. **Agression in the schools: Bullies and whipping boys**. Washington DC, Heminsphere, 1978.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, A. R. Cidadania e formas de solidariedade social na favela. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/ Ed. Pallas, 2009.

PARKER, R. **Abaixo do Equador: Culturas do Desejo, homosexualidade masculina e comunidade gay no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PINEL, H. A experiência de ser (sendo) gay masculino na escola: por uma pedagogia dos direitos humanos. In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (org.). **Currículos, Gêneros e Sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

PINTO, C. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B.; SIWAKO, J. E. (2009). **Diferenças, igualdades.** São Paulo: Berlendis & Verteccia, 2009.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual. Políticas subversivas de identidade sexual.** São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRETECEILLE E; VALLADARES L. A desigualdade entre os pobres - favela, favelas, p. 459-485. In: R Henriques (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil. Ipea, Rio de Janeiro, 2000.**

PROCÓPIO, R. A guerra e os criminosos. In: FERNANDES, F. L.; FERRAZ, A. F.; SENNA, A. C. (Org.). **Redes de Valorização da Vida** - Recife. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2009.

RASMUSSEN, M. L. **Becoming Subjects: sexualities and secundary schooling.** Londres: Routledge, 2006.

REIS, D. N. **Homens distintos: consumo, construção do corpo e identidade gay viril.** 2013. 118f. Dissertação (Mestrado) – Programa de PósGraduação em Ciências Sociais, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RITTI, R. C. O. Adolescentes violentos? Que discurso é esse? Práticas discursivas e constituição do masculino na periferia. In: **Anais da 35ª Reunião da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas (PE). Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1454_int.pdf. Acesso: 19 fev. 2016.

ROSA, R. M. **Corpos híbridos na docência: narrativas de si, experiências e (des)construção das masculinidades no magistério.** 2009. 117f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

SALES JÚNIOR, R. Democracia racial: o não-dito racista . **Tempo Social**, Brasil, v. 18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006.

SARTI, C. A. A Família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v.15, n.3, p.11-28, 2004.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu.** n. 28, p. 1954, janeiro-junho de 2007.

_____. **Epistemology of the closet. Berkeley**. University of Califórnia Press, 1990.

SELLTIZ, C; JAHODE, M; DEUTSCH, M; COOK, S. M. **Método de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista.** Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SILVA, A. F. **Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola**. 2008. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

SILVA, D. P. M. Gênero e Sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu, **Anais Eletrônicos da 30ª Reunião Anual da ANPED.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-2871--Int.pdf> Acesso em: 26 de janeiro de 2017.

SILVA, F. M. Bullying: uma agressividade preconceituosa. In: **Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/Jataí: História e Diversidade Cultural**. Disponível em: < http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(151).pdf> Acesso em: 17 fevereiro de 2017.

SILVA, J. S. **O que é a favela, afinal**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. 104p. 2009. Disponível em: <http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2013/09/o-que-%C3%A9-favela-afinal.pdf.> Acesso em: 07 de mar. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2010.

SILVA, S. J. **Quando ser gay era uma novidade: aspectos da homossexualidade masculina na cidade do Recife na década de 1970**. 2011. 211f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras e Ciências Humanas, Recife, 2011.

SILVEIRA, R. M. H. "Olha quem está falando agora!" a escuta das vozes na educação. p. 61-82. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

SIMÕES, J. A.; FRANÇA, I. L. Do Gueto ao mercado. In: GREEN, J. N.; TRINDADE, R. (orgs.) **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos.** São Paulo, Editora Unesp, 2005.

SIMPSON, C. A. MIRANDA, F. A. N.; MUNDO, M. M. S.; AZEVEDO, D. M. Trajetória de vida de um homossexual: entre o silêncio e a opressão. **Ciência Cuidado e Saúde**, n. 6, v.4, p. 424-432, Out/Dez 2007.

SOLIVA, T. B., Família e homossexualidade: uma análise da violência doméstica sofrida por jovens homossexuais. **Anais do Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos.** Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278084309_ ARQUIVO_FAMILIAEHOMOSSEXUALIDADE.pdf. Acesso em: 30 nov. 2016.

SOLIVA, T. B.; SILVA JUNIOR, J. B. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n.17, p.124-148, 2014.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORREA, R. L. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009, p. 77116.

SOUZA NETO, E, N. **Entre boys e frangos: análise das performances de gênero dos homens que se prostituem em Recife**. Recife, 2009. 139 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2009.

TELLES, S. S. Pobreza e desigualdade na escola da favela. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/ Ed. Pallas, 2009.

VALLADARES, L. do P. **A invenção da favela**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica Pós-estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

VENTURA, J. Constrangimentos ao sonho: sobre as perspectivas de futuro de crianças e adolescentes moradores de favelas. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/ Ed. Pallas, 2009.

VIANNA, C. P. CAVALEIRO, M. C. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3962.pdf. Acesso: 19 fev 2016.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista

Momento de apresentação:

1. Idade
2. Você tem alguma religião? Qual?
3. Onde você mora?
4. Como você classificaria a região que você mora em relação à classe econômica:
   ( ) Muito rica ( ) Rica ( ) Classe média Alta ( ) Classe média média
   ( ) classe média baixa ( ) Pobre ( ) Muito Pobre
5. Quais dessas expressões são geralmente utilizadas para descrever a região onde você mora: ( ) Comunidade ( ) Periferia ( ) Favela
   ( ) Outra. Qual?_____
6. Em que série você está?
7. Em que escola você estuda?
8. Você sempre estudou nessa escola?
9. Quais as matérias tu mais gosta?

Aprofundando a apresentação:

10. Para esse início de conversa eu gostaria que você se apresentasse, falasse o um pouco sobre você, como você gosta de se descrever... ou coisas que gosta de fazer.

Narrativa (mergulho afetivo):

11. Eu gostaria agora que você contasse pra mim sobre sua história na escola, desde quando você entrou na escola (ainda criança), do que você lembra desses período, passando pela descoberta da sua sexualidade, até os dias de hoje.

12. Quais as experiências positivas que tu consegue lembrar da escola? Tem alguma que te marcou em especial?

13. Quais as experiências negativas que tu consegue lembrar da escola? Tem alguma que te marcou em especial?

Técnica projetiva (forte afetividade):

14. Agora eu vou apresentar algumas imagens (APÊNDICE A) prá você, e você me diz o que vier na mente, faz algum comentário, coisa do tipo.
    14.1. Explorar questões como: relações afetivas e sexuais entre meninos na escola (como o entrevistado percebe as formas com que são vistas

ou as condições de possibilidade dessas); relações e diferenças entre ser afeminado, masculinizado, discreto, frango, gay, entre outras categorias; como percebem as relações dos discursos religiosos e, principalmente evangélicos, com as questões de sexualidade;

Questões específicas:

15. **Relações afetivas e sexuais:** explorar aspectos como a descoberta do desejo por homens, relatos de possíveis experiências afetivas e sexuais, possíveis relações com mulheres e/ou homens;
    15.1. Como foi pra você a descoberta do desejo por meninos?
    15.2. E como foi isso na escola? Como os professores, a direção, coordenação reagiram?
    15.3. E como foi com teus colegas?

    15.4. Tu poderias contar um pouco sobre as experiências que tu já tiveste de namoro, ficantes, ou algo do tipo?

16. **Identidade sexual e de gênero:** relações de ocultamento e revelação do desejo homossexual no âmbito da família, dos colegas e vizinhos/as;
    16.1. Como é a relação com a sua família com essa questão da homossexualidade? Sua família sabe que você é gay? Como ela reagiu quando soube (explorar especificamente cuidadores mais próximos: mãe/pai e/ou avô/avó e/ou tia/tio e/ou irmã/irmão). Como está agora? Como isso é pra você?
    16.2. Fazer mesma pergunta para colegas da comunidade ...
    16.3. Fazer mesma pergunta para vizinhos/as...

17. **Professores, coordenação e direção**
    17.1. Que experiências *positivas* você teve a partir das relações com os professores? Algum/a professor/a lhe marcou positivamente? Você tem alguma lembrança de algo bom que este/a professor/a lhe proporcionou?
    17.2. E sobre experiências *negativas* a partir das relações com os professores.... Algum/a professor/a lhe marcou negativamente? Você tem alguma lembrança de algo que não foi bom que este/a professor/a lhe proporcionou?
    17.3. Eles já comentaram alguma coisa sobre sua sexualidade, ou sobre a homossexualidade de algum colega seu? Ou você percebeu algum olhar diferente, uma forma diferente de tratar, ou coisa do tipo?
    17.4. E sobre a tua relação com a direção e a coordenação, como é?
    17.5. E com os outros funcionários da escola?

18. **Colegas**

18.1. Você tem algum grupo de amigos na escola? Você lembra de alguma atividade escolar onde você se sentiu respeitado e valorizado como estudante gay? Qual? Como foi?
18.2. Existem piadinhas, ou brincadeiras ou coisa do tipo sobre tua sexualidade? Como é que acontecem?
18.3. E como tu fazes pra lidar com as experiências negativas na escola, eu me refiro a situações que tu não se sente bem, que você acha que não são boas?

19. Você já viveu ou conhece alguém que viveu alguma situação de medo ou de ameaça por causa da sexualidade na escola e fora dela?

20. Você consegue perceber alguma mudança na escola, ou no modo de agir dos colegas, dos professores, ou dos outros funcionários a partir da sua presença na escola? Como a escola (professores, colegas, direção) se adaptaram a sua presença (enquanto aluno gay)?

21. Você percebe alguma diferença entre a forma com que o gay é visto no contexto da favela/comunidade/periferia (usar o termo conforme o entrevistado se apresentar) onde você mora e fora dele? (como nas novelas, propagandas e nos outros espaços da cidade)?

22. Quais são seus planos para o futuro? (deixar falar espontaneamente e explorar sonhos em relação à profissão, família, sociabilidade)

Finalização da entrevista

23. **Conteúdo das aulas**
23.1. Aqui na escola se trabalha os temas relacionados à sexualidade, orientação sexual? De que forma? (explorar em qual matéria, por qual docente, com que frequência, que atividades são desenvolvidas).
24. Você já presenciou ou participou de alguma atividade escolar em que se falou sobre homossexualidade? Me conta como foi essa atividade...
25. O que você sugere que a escola faça para atender melhor às necessidades de estudantes homossexuais? (deixar falar espontaneamente e explorar em relação à estrutura, relação com professores, estudantes e direção).

Término

26. Estamos terminando a entrevista.... tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar que eu não tenha perguntado....
Desligar o gravador....
Eu desliguei o gravador... você gostaria de acrescentar mais alguma coisa....

APÊNDICE B

Figuras usadas na Entrevista

Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3

Imagem 4

Imagem 5

Imagem 6

Imagem 7