UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

JULIANE COSTA SILVA

HISTÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS GAYS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SALVADOR
2017

JULIANE COSTA SILVA

HISTÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS GAYS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

SALVADOR
2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

S586 Silva, Juliane Costa
História de escolarização de jovens gays na Educação Básica/Juliane Costa Silva. Salvador -2017
/ 107 f. : il

. Orientadora: Profª. Drª. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1. Educação Básica 2 .Jovens Gays 3. História de vida I. Titulo
.
.
.

CDD 374

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

HISTÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS GAYS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JULIANE COSTA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 17 de abril de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho aos jovens gays, feras feridas, movidos pela força e a coragem de resistir e enfrentar, e que constroem diariamente uma história de encantos, dores, alegrias e sonhos. A eles que, mesmo vistos de maneiras, muitas vezes, distorcidas e preconceituosas, conseguem enxergar a vida em sua simplicidade e, na felicidade, o caminho da resistência.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi construído no percurso de uma polifonia de vozes e uma polissemia de encontros. A pesquisa surge de encontros, lugares e momentos. Agradeço a todas essas vozes que me ajudaram a chegar até aqui e tornaram mais leve o percurso. Assim, primeiramente, agradeço a Deus, essa luz de sabedoria e serenidade que me acolheu em seus braços em todo o percurso. Sem a fé nele nada disso seria possível. Por acreditar na sua existência e nos seus propósitos na minha vida que consegui seguir adiante.

À minha família, em nome de meus pais Pedro e Rosa, por me apoiarem na caminhada, mesmo quando a temática representa uma delicada discussão dentro de casa. Por terem me incentivado e ajudado emocionalmente a acreditar que eu seria capaz de concluir o mestrado. Por entenderem minhas ausências, minhas portas trancadas e meu silêncio angustiado.

Às minhas irmãs, Jamile e Talita, por serem exemplo e porto seguro. Pelas ausências, mas, sobretudo, pela presença, pelas palavras e por acreditarem tanto em mim. Por sermos família, nos piores e melhores momentos.

O meu namorado, amor, companheiro, cúmplice e fiel escudeiro, Jonatas. Seu amor, cuidado, solidariedade e paciência fazem-me uma pessoa melhor. Você me segurou no colo nos meus momentos de fraqueza e acreditou em mim, quando já não me restavam forças para seguir. Discutiu, refletiu e problematizou comigo e, por que não dizer, fez mestrado comigo em educação. Afinal, quantas discussões de textos e conceitos para a escrita nasceram juntamente contigo. Amo-te muito e te agradeço, por ter vivido comigo esse momento tão sensível.

Às amigas leitoras e parte essencial dessa caminhada Gislene e Luane. Obrigada pela leitura, pelas observações, debates, mas, principalmente, por servirem de exemplo nessa caminhada acadêmica. Esse texto é fruto das vozes de vocês e das suas provocações.

Aos amigos que vivenciaram toda a minha ausência nesses dois anos: Paula, Larissa, Davi e Mari. Entre ligações e trocas de mensagens, vocês estiveram comigo e me fortaleceram, emanando boas energias.

Aos meus pequenos Abimael, João e Davi, vocês me encheram de alegria e tornaram a caminhada mais leve. Sair, muitas vezes, tensa do texto, para encontrar nos rostos de vocês uma forte alegria e com forças renovadas.

Ao Grupo de Pesquisa DIVERSO, por me receber com muito carinho e cuidado. Vocês fazem a diferença na vida de todos os seres humanos que tocam, aprendem com vocês. Foi uma honra imensa! Aprendi muito com cada um de vocês e não tenho como retribuir todos os gestos de carinho que tiveram comigo, a forma como se preocupam e me incentivam a trilhar outros caminhos.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Professora Jane Rios, por sua imensa dedicação ao seu trabalho de orientação. Pelas palavras sensíveis e carinhosas quando já não me restavam muitas forças. Por abraçar o meu projeto de pesquisa e fazer dele uma parceria especial. Pelas leituras, correções e todo o esforço em tornar o caminho do mestrado uma experiência rica e densa.

A minha banca examinadora, os Professores Doutores Elizeu Clementino de Souza e Fernando Seffner, pelos olhares atentos, pela leitura crítica e por todas as contribuições que deram desde a qualificação até a versão final deste texto. As contribuições de vocês fizeram-me ultrapassar os meus próprios limites como pesquisadora. A partir dos comentários de vocês, aventurei-me por textos e autores desconhecidos.

Ao meu amado Clube do Bolinha (Érico, Daiane, Ivanilton, Lucas e Andrea), que esteve comigo com toda torcida e vibração positiva. Entre os sucos, as risadas e os almoços, vocês se fizeram presentes, quando quase ninguém podia estar. Assim agradeço também à família Renovação, por ter confiado sempre em meu trabalho e incentivado meu crescimento profissional.

A minha querida turma do mestrado (Bionor, Nanci, Maria, Samuel, Marlon, Thais, Jacqueline, Adenilma, Rebecca), por todos os momentos de conversa, almoços e caronas. Vocês são fortes e especiais em minha vida. Guardo cada um de vocês nas minhas lembranças mais carinhosas. Em especial, a minha amiga de todas as ansiedades e incertezas, Rebecca Machado, por seguir carinhosamente comigo essa estrada muitas vezes árdua e dolorosa.

A Áurea Pereira por te me iniciado no caminho da pesquisa, por acreditar em mim desde o início da minha graduação e construir uma parceria e amizade, para além da academia. Por vibrar a cada conquista e por se fazer presente em todas as fases da minha vida. Pelas palavras de sabedoria e por me ensinar a importância de fechar cada ciclo da minha vida.

A Priscila Lícia, por ter sido grande companheira nos congressos e viagens. Por todas as leituras quando esse trabalho era apenas uma ideia embrionária. Por

ser exemplo a seguir, na vida pessoal e acadêmica. Grata por ser luz no caminho de todos que têm o prazer de conhecer/conviver com você.

À Capes, por me permitir, na experiência de bolsista, vivenciar o mestrado com um pouco mais de tranquilidade e conseguir divulgar minha pesquisa em outros espaços.

Por fim, agradeço a todos que estiveram comigo durante esses dois anos, com todo afeto e cuidado, pelas orações e pelas vibrações positivas em cada passo dado. Por continuarem a me incentivar, sendo anjos em minha vida. Agradeço e me despeço com um até mais, pois sigo com vocês, além da pesquisa, no meu coração e nas minhas melhores lembranças desse tempo que se finda para que outros tempos e outras experiências venham.

Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém estará perdido se der amor e às vezes receber amor em troca. E nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por que, foi esta que eu segui. Talvez porque para outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever, o único estudo é mesmo escrever.
(LISPECTOR, 1992,p. 20)

RESUMO

Esta pesquisa visa compreender as histórias de escolarização de jovens gays na Educação Básica, procurando investigar qual o lugar ou não lugar desse aluno gay nas vivências escolares e quais as marcas de escolarização apreendidas neste percurso. Para isso, discusto algumas categorias teóricas como *Sexualidade* e *Gênero*, a partir de Michel Foucault (2014) e Judith Butler (2015); *Identidade e diferença*, nos estudos de Stuart Hall (2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2014), e *Masculinidades*, à luz dos estudos de Fernando Seffner (2003). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada na metodologia da história oral, tendo como dispositivos o uso das entrevistas narrativas. O estudo enfoca as narrativas de histórias de escolarização de seis jovens, na faixa etária de 18 a 21 anos, residentes na cidade de Alagoinhas, no interior da Bahia. São jovens gays que vivenciam e vivenciaram a educação básica, especialmente o ensino médio em uma escola pública que aqui denominamos Escola (Trans)formação do saber. O estudo revelou que os jovens gays reconstroem suas histórias de escolarização, em um processo de investigação-formação de si, ampliando os modos como se perceberam na escola e se percebem hoje. A escola aparece, portanto, como um espaço de socialização, conflitos e tensões, na experiência desses jovens, onde eles revelam a própria sexualidade. Com as experiências da escolarização, a chegada no Ensino Médio (de)marca um outro lugar voltado para o cuidado de si que se reflete na forma como eles pensam e sentem a escola, a partir das marcas, preconceitos e acolhimentos vivenciados.

Palavras-chave: Jovens gays. História de vida. Diferenças. Ensino médio.

ABSTRACT

This research aims to understand the schooling histories of gay youth in Basic Education.It tries to investigate the place or not place of this gay student in school experiences and what school marks seized this route. For this, I bring to discuss some theoretical categories such as Sexuality and Gender from Michel Foucault (2014) e Judith Butler (2015); Identity and difference in Stuart Hall (2014),Tomaz Tadeu da Silva (2014) and Masculinities to the light of studies in Fernando Seffner (2003) and Connel (1995).This is a qualitative research inspired by the oral history methodology , and, as research devices, the narrative interviews. The study focuses on narratives of schooling history about six youths, aged 18-21 years, They live in Alagoinhas,countryside of Bahia.These are young gays who live and experience the basic education, especially high school in a public institution here, called Luz do Saber. The study revealed that young gay rebuilt their schooling histories in a process of investigation-self formation, expanding the way how They perceived themselves in school until today. The school appears, therefore, as the space of socialization, conflicts and tensions in the experience of these young people, in which they reveal the sexualities. With the experiences of schooling, the arrival in High School “establishes” another place focused on self care that reverberates the way They think and feel the school from the marks, prejudices and the welcoming experienced.

Keywords: Young gay. Life's history. Differences. High school.

LISTA DE SIGLAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANPED – Associação nacional de pesquisa em Educação.

ABHO – Associação Brasileira de História Oral

BDTD – (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações)

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

DF – Distrito Federal (Brasília)

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas

CNCD/LGBTT – Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

GEDEM – Grupo de Atuação em Defesa das Mulheres

GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LGBTTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MP/BA – Ministério Público do Estado da Bahia

MIS/SP – Museu da Imagem e do Som

NRE – Núcleo Regional de Educação

PIBID – Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PICIN/UNEB – Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual da Bahia

PNE – Plano Nacional de Educação da cidade de Alagoinhas/Ba

SDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

TCC – Trabalho de Conclusão de curso

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INÍCIO DE UMA HISTÓRIA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO **12**
1.1 Primeiros passos: encontro(s) com o objeto de pesquisa **13**
1.2 Objeto de estudo e suas redes de produção **15**
1.3 Do encontro do objeto à pesquisa **18**

2 NARRAR HISTÓRIAS, HISTORICIZAR A VIDA **21**
2.1 Revelar percursos, conhecer histórias de vida: dos estudos da sociologia à história oral **22**
2.2 Retratos da pesquisa: cenário, encontros e sujeitos **30**
2.2.1 Protagonistas das histórias **33**
2.3 História oral de vida: instrumentos, etapas e proposta de análise **38**

3 MARCAS DA INFÂNCIA: ESTRANHAMENTOS, MASCULINIDADES E A ESCOLA **42**
3.1 Ser e não ser menino! Identidades e diferenças na escola **44**
3.2 Infância, corpos e sexualidades: marcas do vivido na família e na escola **52**
3.3 “Sempre fui um menino diferente”: olhares sobre as masculinidades **58**

4 HISTÓRIAS DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: LUTAS, RESISTÊNCIAS E RECONHECIMENTO DE SI **76**
4.1 Práticas de exclusão no ensino médio **77**
4.2 Entre professores e estudantes gays: o lugar do privado na sala de aula **85**
4.2.1 Docência fundamentalista: o discurso religioso na escola **86**
4.2.2 Práticas pedagógicas de acolhimento às diferenças **89**
4.3 Os jovens e o cuidado de si: outras questões sobre a escola **91**

5 REFLEXÕES FINAIS **96**

REFERÊNCIAS **103**

ANEXOS **107**

ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ANEXO B – Roteiro de entrevista

CAPÍTULO 01

INÍCIO DE UMA HISTÓRIA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim
(SÁ, Luiz Carlos. **Caçador de mim**)

1.1 Primeiros passos: encontro(s) com o objeto de pesquisa

Escrever um trabalho, seja ele de qual natureza for – artigo, monografia, dissertação – nunca é uma tarefa fácil. Muitos são os percursos até finalmente conseguirmos entregá-lo ao leitor. Uma tarefa que se faz em parceria, não apenas com as vozes dos referenciais teóricos, mas também com nossas vozes internas e externas (amigos, professores, orientadores). Enfim, vozes de todos os que nos abrem os caminhos de formação e vão constituindo nossa história de produção.

Nesse percurso, o primeiro impasse é o encontro e a definição do objeto a ser estudado. Assim, a opção pelo objeto de estudo – *as histórias de escolarização de jovens gays na educação básica* – emerge de inquietações pessoais, construídas no ambiente escolar e, posteriormente, em minha formação, na Universidade do Estado da Bahia, no curso de Letras Vernáculas.

Vivenciei toda a minha escolarização básica em uma escola particular na cidade de Alagoinhas/BA, o colégio que era dirigido por freiras, e possui todos os rituais de uma instituição de caráter religioso. Assim, eram comuns as aulas de religião, as idas à capela, às missas mensais, cumprindo uma rotina que nos inseria em um universo formativo cristão. No período da escola, já possuía alguns amigos que, aos olhos de todos, pareciam diferentes. Eles eram mais reclusos, ficavam sempre em companhia das meninas e, geralmente, eram estigmatizados pelos meninos. Porém, nas minhas lembranças da escola, ao mesmo tempo em que observava a situação, não me lembro de ter vivenciado nenhum momento de inquietude ou problematização dessa questão, fosse por parte dos colegas, dos professores, ou mesmo nas aulas. A condição de estarem sempre reclusos parecia-me natural, diante da forma como os outros pares pareciam desconhecer a situação.

Tempos depois, após finalizar o ensino médio, fui descobrindo que aqueles “meninos diferentes”, silenciados e reclusos, se reconheciam como gays, mas só conseguiram falar sobre isso após a conclusão dos estudos. Não quero reforçar os estereótipos sobre o jovem gay, mas, em minhas lembranças, o que me fazia observá-los eram os trejeitos e os apelidos e brincadeiras pejorativas que alguns colegas dirigiam a eles. Esse universo se tornava ainda mais próximo, por ter um

desses meninos como um grande amigo, vivenciando as situações a que ele era submetido.

Após a conclusão do ensino médio, ingressei na Universidade do Estado da Bahia, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, no ano de 2009. Após um ano de curso, consegui ser selecionada como bolsista de iniciação científica e passei a pesquisar A leitura juvenil às margens da escola.[1] A pesquisa, que tinha como cenário o espaço escolar, visava conhecer as leituras realizadas fora da escola por jovens do ensino médio a fim de mapeá-las, compreendendo os sentidos produzidos pelos jovens em sua constituição como sujeitos leitores.

Nesse sentido, durante a realização da pesquisa, aproximei-me dos estudantes do ensino médio, e conheci histórias além do que o trabalho visava compreender. Fiz observações na escola, construí um material que me revelou realidades além das minhas expectativas e pretensões. As histórias sobre a escola, os professores, o dia a dia em uma escola pública foram alguns assuntos que fui conhecendo através das leituras desses(as) meninos(as).[2]

Nas narrativas, os(as) meninos(as) revelaram uma escola conteudista, excludente e que pouco dialogava com as temáticas que os(as) interpelavam, em suas vidas em sociedade. Assim, o currículo escolar apontava, na leitura desses jovens, para um caminho cada vez mais, desconectado da realidade do alunado e que privilegiava os que atingiam os melhores desempenhos em notas. Eram as marcas de uma escola construída a partir de um pensamento tradicional e moderno, constituindo-se enquanto uma instituição de poder-saber. Naquele momento da pesquisa, algumas pistas já sinalizavam para a ausência de uma política educacional escolar voltada para as questões de gênero e sexualidade. Como o objetivo da pesquisa não era compreender essas questões, elas foram relegadas a um cantinho da minha memória e não ganharam voz naquele estudo.

Na mesma oportunidade, tive a opção de me matricular na disciplina Literatura e Gênero no curso de Letras, que trazia para a cena dos estudos as relações de poder, o feminismo, a construção dos papéis sociais e, por último, os estudos da Teoria *Queer.* Como a turma era pequena e formada apenas por

[1] A pesquisa foi orientada pela professora Doutora Áurea Pereira da Silva e teve a duração de um ano, sendo financiada pelo PICIN/UNEB, programa da universidade voltado para o fomento da pesquisa.

[2] Uso a expressão meninos(as), pois, naquele momento, o público-alvo da pesquisa que realizava como bolsista de iniciação científica era formado por ambos os sexos.

mulheres, a maioria dos artigos finais da disciplina voltou-se para a perspectiva feminista. No entanto, ao pensar no trabalho, optei por tentar compreender as questões que surgiam desde o tempo de escola, com um olhar sobre o aluno gay. Assim, desenvolvi o texto a partir dos estudos da Teoria *Queer*, ancorada nas investigações pós-estruturalistas. A partir daquele momento, as discussões sobre sexualidade tornaram-se mais próximas e fui me aproximando de algumas leituras.

Em um terceiro momento de minha formação no curso de Letras, novamente retornei ao espaço da pesquisa, devido ao estágio curricular desenvolvido no Ensino Médio. Nas vivências do estágio, tive alunos de diferentes religiões, sexualidades e classes sociais. E não podíamos ignorar isso. Assim, construí um planejamento pensando a literatura sobre o olhar da diversidade. Uma tarefa que não foi fácil, mas nos permitiu tecer vários encontros, com muitas histórias. Através do estágio fui conhecendo histórias de meninos que se reconheciam como gays, aproximei-me das suas vivências e fui descobrindo como a questão da sexualidade ainda é conflituosa e tensa no ambiente escolar. As histórias mexiam com as minhas sensibilidades e inquietudes, assim já não mais conseguia deixá-las apenas na memória e nos cadernos de anotações.

Faço um último destaque em minha história de vida-formação acerca do encontro com o objeto, para me referir a minha atual participação no Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, onde pude acompanhar estudos e pesquisas acerca das diferenças que atravessam a escola e, a partir destas experiências, aguçar ainda mais a escuta sensível dos estudos sobre sexualidades e educação.

Neste percurso de formação, outro movimento que me mobilizou na construção do objeto foi o estado da arte que realizei a respeito deste tema de investigação, sendo nesta trajetória que consegui estabelecer outras relações com o objeto, a partir das redes que são construídas em sua produção.

1.2 Objeto de estudo e suas redes de produção

É importante salientar que hoje já temos construída uma rede de estudos que se dedica a aprofundar e solidificar as pesquisas no campo da sexualidade, em seus diferentes recortes: etnia, religião, gênero etc. A exemplo disso, temos alguns

eventos que têm se destacado por trazerem a temática para uma ampla discussão, a exemplo do Seminário Enlaçando Sexualidades, organizado pelo Grupo de Pesquisa Enlace e o Grupo de Atuação em Defesa da Mulher; do Seminário Internacional Desfazendo gênero; e das Reuniões Nacionais da ANPEd, a partir do GT 23 – Gênero, sexualidade e educação.

Além disso, outros eventos destacam-se no cenário político, tais como a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT, promovida pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SDH), vinculada à Presidência da República, em junho de 2008, na cidade de Brasília (DF); e a II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT, também promovida pela SDH, em dezembro de 2011, em Brasília (DF). Outro marco significativo foi a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, criado pela Medida Provisória 2216-37, de 31/08/2001.

Assim, o que posso perceber, ao longo das investigações acerca da temática, é que, no cenário brasileiro, a discussão da sexualidade tem sido fomentada em diferentes frentes. Entretanto, uma vez que objetivo compreender a questão da homossexualidade no ambiente escolar, mesmo que se conte hoje com um número razoável de pesquisas em nosso País, ainda percebemos que há muito a discutir acerca desta questão na Educação. Diante disto, buscamos o estudo de Paes e Paes (2015, p. 2), que estabeleceram o estado da arte sobre o tema, no período de 2005-2015, registrando a produção científica acerca de “educação e homossexualidade”, e desenvolvendo um balanço quantitativo ou um mapa dessa produção para subsidiar os diversos estudos que discutem a temática. O levantamento geral que compõe a pesquisa foi desenvolvido por meio eletrônico, nas plataformas da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) do IBICT, do SCIELO e de outras fontes; os trabalhos produzidos em Programas de Pós-Graduação, nas áreas do Direito, da Sociologia, de Letras e de Educação, e registrados e analisados em diferentes quadros, a partir das entradas: teses e dissertações e, posteriormente, artigos científicos.

Assim, Paes e Paes (2015, p. 5) pesquisaram, através do descritor “formação de professores e diversidade sexual”, o sistema de Biblioteca Digital (BDTD) do

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), onde foi localizado apenas um (01) trabalho. Para refinar a busca, os autores utilizaram os termos homossexualidade e gays, que permitiram detectar duzentos e cinquenta e cinco (255) trabalhos, entre teses e dissertações, produzidos em diversas áreas do conhecimento, como Comunicação Social, Educação, História, Física, Letras, Serviço Social, Gerontologia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Comunicação, Ciências da Religião, Teologia, Linguística etc.

Na análise dos primeiros dados apresentados por esses autores, o que me chamou a atenção foi perceber, no âmbito do cenário nacional, como a produção científica ainda é pequena no Nordeste, e mais especificamente na Bahia. Porém, não deixamos de salientar que mesmo aparentemente pequena, ela se torna significativa, quando analisamos a questão de onde está localizado o maior número de pós - graduações no país. Assim, deparei-me com os dados de 10 trabalhos, entre teses e dissertações produzidas na Universidade Federal da Bahia (UFBA). No segundo momento da pesquisa, quando os autores colocaram como filtro o interesse em teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, foram localizados 42 trabalhos, dentre eles um estudo registrado a partir do descritor Homossexualidade/Gays, na Universidade Federal da Bahia, intitulado “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”: o performativo curricular – na análise de torpedo um vídeo do Kit Escola sem homofobia, defendido em 2014. O estado da arte realizado por Paes e Paes (2015) revela que as pesquisas que abordam as questões da homossexualidade, principalmente no âmbito dos programas de Pós-Graduação em Educação, ainda são muito recentes e incipientes no cenário baiano.

Quando fui procurar mais especificamente as pesquisas acadêmicas realizadas sobre o tema na cidade de Alagoinhas, me deparei com pouquíssimos materiais, entre eles: o artigo publicado na *Revista Bagoas*, resultante de pesquisas produzidas sobre a temática da sexualidade no Programa de Pós-Graduação de Crítica Cultural; e algumas dissertações produzidas pelo referido programa, das quais destaco *Saindo do armário, portas se abrem/fecham? As sexualidades na escola e na formação*, de Elisete Santana da Cruz França (2011)*; No ventre da capoeira, marcas de gente, jeito de corpo: um estudo das relações de gênero na cosmovisão africana da capoeira angola*, de Ivanildes Teixeira de Sena (2015); e *Que “osadia” é essa? Representações sociais dos discursos de professoras(es)*

sobre sexualidade na ambiência escolar, de Graciela Nieves Pellegrino Fernandez (2011).

A descoberta dessas pesquisas evidencia que a discussão acadêmica da homossexualidade na educação, ainda é escassa, sobretudo no contexto de cidades pequenas do interior da Bahia, como é o caso deste estudo. Por conta disto, este trabalho pretende dar visibilidade às questões oriundas da relação entre o lugar e o não lugar do estudante gay na Educação Básica, procurando fortalecer as redes de produção acerca deste tema no Estado da Bahia.

1.3 Do encontro do objeto à pesquisa

Localizar, no cenário da minha cidade e das pesquisas científicas, o lugar da sexualidade foi um passo necessário e fundamental à conquista de outros espaços de discussão. Assim, aos poucos, fui me encontrando com outras estradas a seguir e, nestes percursos, cheguei a esta pesquisa, cujo objetivo é compreender as histórias de escolarização dos alunos gays na Educação Básica. Este estudo nasce, então, das seguintes questões propulsoras: **de que modo o aluno gay foi se defrontando com os diferentes jeitos de ser menino na Educação Básica? Qual o lugar ou não lugar desse aluno gay nas vivências escolares? Quais as marcas de escolarização apreendidas em suas subjetividades?**

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, cuja opção metodológica inspira-se nos estudos da história oral, especialmente na utilização do gênero história oral de vida. Como dispositivo de pesquisa foi utilizada a entrevista, buscando compreender os sujeitos em seu contexto histórico, social e cultural. As narrativas foram colhidas a partir das vozes de seis jovens do município de Alagoinhas,[3] interior da Bahia, que viveram e vivem a experiência como estudantes da Educação Básica.

[3] A cidade de Alagoinhas fica a 107 km da capital da Bahia, Salvador, e possui cerca de 155.362 habitantes (IBGE, 2010). Sua fundação remonta ao século XVIII, através da iniciativa empreendedora de sacerdotes católicos portugueses. O povoamento da cidade ocorreu, inicialmente, com a migração de pessoas originárias dos municípios limítrofes, Irará, Inhambupe e Santo Amaro. Desde então, a cidade não parou de crescer, uma vez que se tornou uma zona comercial privilegiada, e passagem obrigatória de pessoas que se encaminhavam para o norte. Atualmente, sua economia sustenta-se no comércio, na agropecuária e algumas indústrias.

Falar sobre as histórias de escolarização de jovens gays em uma cidade do interior do Estado da Bahia faz-se necessário, por dois motivos: primeiro porque, no movimento de lutar por uma educação cada vez mais acolhedora das diferenças, discutir a questão da sexualidade constitui-se uma possibilidade de questionar a educação proposta e vivenciada hoje. Em outra perspectiva, as histórias desses meninos representam uma alternativa para dar visibilidade aos jovens de uma cidade do interior do Estado e revelar a reivindicação desse grupo, que se expressa de diferentes formas.

Sabemos que nossas inquietações e lutas são vividas em nossos lugares de fala e pertencimento, assim, como professora de língua portuguesa, meu lugar de fala tem sido a escola. É sobre ela que me proponho a pensar a diferença, a partir das histórias de jovens gays. Afinal, é nesse espaço de convívio diário que vou percebendo os impactos da sociedade; afinal, a escola reflete a sociedade, seus comportamentos, discursos, avanços e retrocessos. Assim, repensar a escola parece-me um caminho viável de questionamento da formação discursiva que se constrói acerca das sexualidades.

Esta dissertação divide-se em três partes, além da Introdução, denominada: *Início de uma história: percursos de formação*, capítulo onde historio meus primeiros passos em direção ao objeto de pesquisa. No segundo capítulo – *Narrar histórias, historicizar a vida* – apresento uma visão introdutória da pesquisa – descrevendo as situações que me levaram à escolha da escola como palco da pesquisa; faço alusão aos teóricos que utilizam a história oral e descrevo o caminho desenvolvido para selecionar o grupo-alvo da pesquisa, assim como para delinear os encaminhamentos necessários à realização de entrevistas, à transcrição e à textualização das histórias orais de vida.

No terceiro capítulo, intitulado *Marcas da infância, estranhamentos, masculinidades e a escola*, busco discutir os diferentes jeitos dos jovens gays reconhecerem-se meninos na escola, a partir das práticas pedagógicas vivenciadas no espaço escolar, enfocando as experiências vividas nos anos iniciais de sua escolarização. Para isso, discuto algumas categorias teóricas, como *sexualidade* e *gênero*, a partir de Foucault (2014) e Butler (2015); *identidade e diferença*, segundo os estudos de Hall (2014) e Silva (2014), e *masculinidades*, à luz dos estudos de Seffner (2003) e partir desses autores, assumo o desafio de iniciar as discussões entrelaçadas às narrativas desses jovens. Nesse momento do texto, cedo à autoria

dos jovens, que me guiam pelos caminhos acerca da sexualidade, dos estranhamentos e das dificuldades experienciadas nas séries iniciais da Educação Básica.

Em *Histórias de vida no ensino médio: lutas, resistências e reconhecimento de si*, quarto capítulo, busco compreender o lugar ou não lugar dos alunos gays no cotidiano escolar, a partir das práticas escolares que lidam com as identidades e subjetividades destes jovens. Para isso, as experiências no ensino médio vêm à tona e com elas os sentidos atribuídos por esses jovens ao processo de escolarização, na construção de suas identidades. Nas narrativas, a escola é desvelada em suas contradições, sendo traduzida como um espaço de reprodução e de emancipação para o sujeito. Estão presentes nesse momento os textos *Pedagogia do Armário*, desenvolvido por Junqueira (2013) e *Escola e diferença*, de Souza (1994).

Finalmente, no capítulo conclusivo, discuto os resultados principais deste estudo, destacando o papel da escola como agente de transformação social e a importância de desenvolver uma prática pedagógica que considere a questão da política da diferença.

Nesse ínterim, através de um olhar que focaliza a escola, a família e os armários que aprisionam esses meninos, convido o leitor a mergulhar na leitura do texto e conhecer um pouco mais sobre as histórias de jovens gays que se revelam a partir de suas narrativas, em uma sociedade marcada pela heteronormatividade compulsória.

CAPÍTULO 02
NARRAR HISTÓRIAS, HISTORICIZAR A VIDA

> A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. (ROSA, 1994, p. 658)

Começo a conjecturar sobre a minha opção epistemológica e metodológica, refletindo sobre a vida e suas diversas faces. A vida que é remexida pelas pessoas, temperada pelas experiências. A vida que nos leva para a frente e para trás, que nos movimenta. A vida que tecemos e que nos tece. A vida que contamos e que ganha sentidos nas histórias narradas. Uma vida inacabada, incompleta, complexa e cheia de sentidos. A vida que se apresenta na relação do sujeito consigo mesmo e com a que o cerca. Que é ponto de partida, mas pode ser ponto de chegada, ou, quem sabe, apenas um intervalo?

Histórias de uma vida que se entrelaça a diferentes tempos, sentidos e experiências. Remexo as gavetas da lembrança, escuto o silêncio e as vozes para conhecer um pouco mais sobre o meu objeto de estudo: as histórias de escolarização de jovens gays. Histórias de uma escola, de sujeitos, de práticas, mas, principalmente, histórias de uma vida.

Neste capítulo, apresento as bases metodológicas que utilizo para pensar o objeto de estudo, focalizando brevemente os caminhos que escolhi para compor o meu cenário e os sujeitos de pesquisa. Apresento, também, o instrumento de pesquisa que subsidia a coleta de dados e o seu processo de análise. Esta parte do texto foi organizada em três movimentos de compreensão: historização dos estudos sobre a história de vida, dos estudos da sociologia à história oral; conhecer/aprender sobre história de vida e as escolhas de lócus, sujeitos e instrumentos.

2.1 Revelar os percursos, conhecer a história de vida: dos estudos da sociologia à história oral

Falamos sobre a nossa vida e narramos constantemente nossas histórias. Na oralidade, verbalizamos e relatamos sentidos, sofrimentos, alegrias, relembramos momentos e histórias passadas. Mas, é também no ato de contar que atribuímos sentidos a nossas experiências; reescrevemos nossas histórias e nos desvelamos enquanto sujeitos, no singular e no plural. Revelamos as inscrições sociais que reverberam em nossa constituição, enquanto sujeitos e apresentamos as forças que nos mobilizam a ultrapassar as barreiras sociais, para vivermos livremente nossas singularidades.

Quando optei por trabalhar com as histórias de vida, diante dos inúmeros caminhos metodológicos que poderia trilhar, vivenciei o meu primeiro conflito com a metodologia. Como entender a história de vida? O que era a história de vida? Em quais conceitos epistemológicos ela se fundamenta?

O primeiro percurso que imaginei possível para compreender os caminhos das histórias de vida como uma metodologia foi entender que ela se inscreve em um processo de consolidação e legitimação da história oral. Segundo Souza (2006, p. 23)

> Nas áreas das Ciências Sociais as pesquisas com história de vida têm utilizado terminologias diferentes e, embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais, delimitam-se na perspectiva da História Oral.

Assim, uma vez que o que nos interessa é pensar as histórias de vida em sua delimitação na perspectiva oral, era preciso entender como a história oral tinha se inscrito no campo científico, uma vez que sabemos que historicamente as pesquisas estiveram durante muito tempo marcadas pela visão positivista da produção de conhecimento.

As histórias de vida “longe de se reduzir a um método, vem questionar as diferentes ciências humanas num sentido epistemológico, ou seja, em seu próprio fundamento” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 63). Desse modo, pensar acerca das histórias de vida no século XXI decorre de um percurso, feito de debates e pesquisas que eclodiram, a fim de consolidá-la como um método de pesquisa, uma vez que ela trouxe para o cenário das discussões científicas a validação da subjetividade e das histórias de diferentes sujeitos sociais.

Rastrear como as histórias de vida consolidaram-se no meio científico nos leva a investigar, primeiramente, como a questão da subjetividade começa a ser reconhecida no âmbito das ciências sociais. Assim, os primeiros rastros de estudos a partir das histórias de vida estão vinculados aos estudos sociológicos do século XIX. A sociologia, como campo científico, emerge em meio a uma linha tênue, situada entre um estudo hermenêutico, preocupado com o fenômeno social, e o modelo clássico das ciências da natureza. Assim, mesmo preocupada com o social, seus modelos de estudo e análise foram consolidados com base em uma metodologia quantitativa e positivista.

Nesse movimento intelectual, a Escola de Chicago[4] aparece e desestabiliza, por ora, a concepção tecnicista das ciências sociais, através da realização de pesquisas visando abordar a relação entre indivíduo/meio ambiente que, pela primeira vez, colocam o relato de vida como central à investigação de cunho sociológico. Apesar desse enfoque, segundo Pineau e Le Grand (2012, p. 70), a abordagem biográfica, nos anos de 1940-1970, parecia estar fadada a "terminar na 'lixeira da história' dos métodos". Isso porque, na própria Escola de Chicago, começou-se a questionar como as teorias de Robert Park poderiam ser validadas no âmbito da pesquisa quantitativa da sociologia. Tal polêmica acarretou, durante um tempo, uma crise na utilização dessa metodologia, questionando seus valores e especificidades diante de um cenário de pesquisas basicamente quantitativas. Nessa perspectiva, nomes como Daniel Bertaux e Franco Ferraroti foram importantes para o ressurgimento das histórias de vida, pois se apropriaram do que já conheciam sobre a Escola de Chicago.

Nos anos de 1950, Ferraroti começou a recolher e interessar-se pelas histórias de vida, ao pesquisar, em algumas comunidades italianas, as consequências humanas do desenvolvimento técnico e econômico-industrial. Realizando, primeiramente, a pesquisa a partir dos questionários fundamentais em uma metodologia quantitativa, este pesquisador começava a perceber a fragilidade desse tipo de análise, à medida que os dados quantitativos pareciam representar de maneira superficial o aspecto qualitativo. Assim, em conversas com Claude *Lévi-Strauss*, em Chicago, o autor inicia sorrateiramente algumas reflexões sobre a possibilidade de uma inversão dos estudos quantitativos para os qualitativos. Porém, mesmo vislumbrando as potencialidades das histórias de vida para o desenvolvimento da pesquisa, o modo de lidar com ela ainda era muito incipiente e incerto.

Naquele momento, porém, Ferraroti não conseguia enxergar os elementos nomotéticos, o que tornava o uso das histórias de vida bastante limitado. Assim, a biografia ia sendo utilizada sempre como um recorte a ser complementado por outros materiais e instrumentos de pesquisa. Nessa perspectiva, "o objetivo das

[4] A Escola Sociológica de Chicago ou Escola de Chicago surgiu nos Estados Unidos, na década de 1910, por iniciativa de sociólogos americanos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, fundado pelo historiador e sociólogo Albion W. Small.

biografias era, heuristicamente falando, ilustrar a transição entre mundo camponês e a sociedade industrial tecnicamente orientada" (FERRAROTI, 2014, p. 63).

No campo sociológico, o diálogo das pesquisas com as histórias de vida começou a questionar os princípios da sociologia clássica, e foi nesse momento dos anos de 1950 que começamos a formar as concepções que futuramente subsidiariam a ideia de uma sociologia como participação.

A consciência conceitual e operacional da história de vida, enquanto método, no pleno sentido do termo, implica necessariamente uma ruptura com os métodos habituais e demorou a se impor na sociologia (FERRAROTI, 2014). Segundo Ferraroti (2014, p. 30), o uso sociológico da biografia atendia a duas questões emergentes: a crise dos instrumentos heurísticos, motivada pelas queixas aos dois axiomas – a objetividade e a intencionalidade nomotética –, e pela necessidade de uma nova antropologia frente ao avanço do capitalismo.

Desta maneira, "as histórias de vida aparecem na área da formação nos fins dos anos 1970, no contexto das transformações econômicas e sociais que afetam as sociedades ocidentais e dos questionamentos políticos e ideológicos que elas provocam" (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 313). Porém, algumas questões colocavam em dúvida o uso das histórias de vida como metodologia, uma vez que se discutia: quais histórias deveriam ser contadas? O que se faria com essas histórias e como elas seriam analisadas? Essas foram algumas dúvidas lançadas na década de oitenta do século XX, porém, ainda hoje, norteiam os estudos autobiográficos. Afinal, o estudo das histórias de vida valorizou a história de diferentes sujeitos, em diferentes situações, e com diferentes objetivos.

A sociologia clássica não conseguia compreender como poderíamos analisar o social a partir de um sujeito, pois não visualizava que a práxis humana em sua essência, é interpelada pelo contexto social. Era necessário delimitar as especificidades do método, a fim de que ele pudesse ser explorado, em seu caráter heurístico e hermenêutico. Para isso, a primeira atitude era pensar os materiais biográficos. Desse modo, o tradicional método (auto)biográfico, que tinha uma preferência sobre os materiais ditos como secundários (como documentos, fotos e correspondências), deveria ser preterido em relação aos primários, que valorizam, sobretudo, a subjetividade, em sua máxima expressividade, que era recolhida na interação face a face entre entrevistador e entrevistado. Mas como transformar essa subjetividade em ciência?

> A especificidade do método biográfico implica a superação do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista característico da epistemologia científica estabelecida. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos, *d'emblée,* projetar-nos para fora dos limites epistemológicos clássicos. (FERRAROTI, 2014, p. 77)

Assim, trazer a subjetividade e a pesquisa de campo para a sociologia se apresentava como uma área desconhecida e de estranhamento, diante de uma tradição quantitativa, ainda mais, quando vinha acompanhada do uso de narrativas e de sua potência subjetiva.

Alguns autores como Pierre Dominicé, Christine Josso, Gaston Pineau, Antônio Nóvoa e Matthias Finger discutem a autobiografia, em diferentes perspectivas e terminologias, entretanto, respeitando as singularidades heurísticas do método e suas temporalidades. Cada autor, em seu campo de pesquisa, apropriou-se da abordagem autobiográfica, contextualizada em sua realidade nacional e, desse modo, podemos observar que muitas são as terminologias que compõem esses estudos. Assim, nas ciências sociais, o termo histórias de vida recebeu diferentes terminologias: autobiografia, biografia, relato oral de vida.

Antes de conquistarem um *status* na pesquisa das ciências humanas, as histórias de vida, sobretudo na pesquisa em educação, surgiram no campo literário, a partir das escritas de si, realizadas por autores que se dedicavam a registrar suas histórias no papel. Porém, é com a crise do campo de pesquisa da sociologia clássica que, posteriormente, as histórias de vida vão ganhando força, especialmente com a Escola de Chicago e seus trabalhos, que são desenvolvidos na perspectiva de atribuir valor à subjetividade.

As histórias de vida passam a ser estudadas na Psicologia, na História e na Sociologia e, posteriormente ao seu processo de consolidação, fomos, enquanto pesquisadores, percebendo a relevância do estudo com as histórias de vida para a pesquisa em educação. Assim, falar sobre história de vida é rememorar uma história de vários sujeitos e percursos que nos levam a pensar e a realizar hoje a pesquisa com história de vida com maior solidez e rigor metodológico.

As histórias de vida na educação legitimam as vozes dos sujeitos, dando visibilidade às subjetividades e singularidades. Traz à tona uma possibilidade para se repensar o ambiente escolar, as práticas e as relações que tecem o cotidiano da

escola. Nessa perspectiva, as histórias de vida, nos estudos de Pineau (2006), se colocam no lugar de pensar essas narrativas, a partir do lugar da formação, enquanto um processo de narração de si que possibilita a autoformação desses sujeitos que narram suas experiências e saberes.

No entanto, as histórias de vida também podem ser pensadas a partir do movimento que a História Social tem feito para compreender o cotidiano desse indivíduo, as práticas no seio da família, o íntimo e o individual. Assim, usar as histórias de vida "tem como consequência retirar o pesquisador da posição de 'dono do saber' e o coloca no processo de escuta sobre o depoimento do sujeito e no que ele acredita que seja importante sobre sua vida" (SPINDOLA, 2003, p. 2).

> O uso da técnica e da metodologia da história oral de maneira mais efetiva e acadêmica no Brasil, pela comunidade dos historiadores, coincide com um momento político singular de nossa história política: o fim do regime militar e o incremento das lutas por liberdade de imprensa, pela anistia e pelo exercício pleno dos direitos do cidadão. No final dos anos 1970 iniciou-se no país uma ampla campanha pela anistia que tinha como finalidade restabelecer o Estado de Direito assegurando as liberdades civis. Em termos historiográficos, muitos cientistas sociais brasileiros viviam um momento em que buscavam outras formas de tratar e analisar seus objetos de investigação que não se aproximasse do estruturalismo, do historicismo e dos métodos quantitativos. Ao mesmo tempo, ampliava-se a influência de historiadores que remetiam a problemática da microhistória, não se satisfazendo apenas com as grandes explicações macrohistóricas.(NETO; MACHADO; MONTENEGRO, 2009, p. 115)

Assim, as fontes orais que passavam a ser utilizadas pelo estudo da "História do Tempo Presente" eram visto com desconfiança, uma vez que alguns historiadores destacam a relevância de haver um distanciamento temporal do período de análise para que ela fosse mais bem compreendida e averiguada, a imparcialidade do pesquisador. Somente na década de noventa com o impulso História Cultural, da História do Cotidiano e da História das Mentalidades em diálogo com a Antropologia Cultural, promoveram uma forte crítica ao uso das fontes orais apenas como elemento de complementação e validaram na pesquisa histórica e incorporaram vivências individuais na escrita da história. A vida íntima veio à tona de maneira forte nos estudos históricos, a partir dos estudos acerca da memória individual e coletiva.

Nessa perspectiva, uma vez que busco compreender as histórias de escolarização, foi preciso perceber que este trabalho se inscreve na perspectiva da

história oral temática, pois tomo da história de vida desse sujeito o lugar da escolarização. Assim, não me preocupo, nesse momento, em compreender outras nuanças do cotidiano e da experiência desse sujeito, mas me dedico a entender/investigar/compreender o lugar da escola em sua trajetória de vida.

Apesar de ter sido experienciada em diferentes países e constituir uma história já antiga de usos e estudos, enquanto metodologia, a história oral foi se consolidando aos poucos. Desse modo, o investimento nas histórias de vida advindam das mudanças de método pelas quais a sociologia foi se transformando, é possível quando revisitamos as histórias de consolidação da história oral.

Em 1971, começamos a vivenciar no Brasil as primeiras experiências com a história oral, realizadas no Museu da Imagem e do Som – MIS/SP, que se dedica à preservação da memória cultural do Brasil. Depois disso, outros momentos marcaram a utilização da história oral, no Museu do Arquivo Histórico da Universidade Estadual de Londrina, Paraná (1972), e na Universidade Federal de Santa Catarina, onde foi implantado um laboratório de História Oral, em 1975. Porém, a experiência mais importante e enriquecedora tem sido a do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, ligado à Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, que dispõe de um setor de História Oral desde a sua fundação, em 1975. Desde então, o interesse pela pesquisa em história oral tem crescido muito entre os pesquisadores, e, como resultado desse avanço, em 1990, foram realizados alguns encontros dedicados ao debate sobre a história oral no Brasil, o que contribuiu para uma maior divulgação desse método. Mas, sem dúvida, o grande passo para a consolidação das pesquisas no âmbito da história oral foi a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), que impulsiona, desde então, o incentivo à produção e à divulgação de pesquisas, segundo o texto *História Oral no Brasil: uma análise da produção recente* (1998/2008) escrito por André de Faria Pereira Neto, Bárbara Araújo Machado e Antonio Torres Montenegro (2009)

A criação da associação e o incentivo à produção, na perspectiva da história oral, têm consolidado cada dia mais esse tipo de pesquisa. Entretanto, este método ainda enfrenta dificuldades e resistências, especialmente em alguns espaços marcados por uma tradição de pesquisa positivista, mas que têm aos poucos aberto os olhos para as potencialidades que a pesquisa com história oral oferece. Afinal, hoje já temos materiais que refletem os procedimentos, instrumentos e a definição

desse tipo de pesquisa, o que legitima cada vez mais o seu espaço no meio acadêmico.

> A História Oral possibilita novas versões da História ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores. Este tipo de projeto propicia sobretudo fazer da História uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite produzir história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, através de suas referências e também do seu imaginário. O método da História Oral possibilita o registro das reminiscências das memórias individuais, a reinterpretação do passado, enfim, uma história alternativa à história oficial. (FREITAS, 2002, p. 53)

A história oral se faz relevante neste trabalho, uma vez que valoriza as vozes desses diferentes narradores que são os jovens gays. Assim, através de um movimento inspirado pela história oral, mais precisamente pelo gênero histórias de vida, esses jovens experimentam a possibilidade de revisitar as suas reminiscências, suas próprias memórias individuais, reinterpretando o passado, atribuindo sentidos e revelando as marcas de uma escolarização. Nesse momento, opto por trabalhar com a história oral temática, pois centro meu estudo na escolarização desses seis jovens estudantes, egressos da educação básica.

O estudo da história oral nos remete aos estudos da nova história,[5] que passaram a tomar a memória como objeto da história. Nesta condição, ao inspirar-me no método da história oral para a realização desta pesquisa e na possibilidade dos registros orais através das histórias de vida, como dispositivos da pesquisa, fui impulsionada a privilegiar também a memória como um registro biográfico, para retratar fatos, acontecimentos da vida de escolarização presentes nas narrativas desses jovens. Segundo Cunha (2013, p. 50), a memória "passa a ser vista não apenas como um (re)pensar sobre as trajetórias e caminhos para serem ressignificados com vistas para o passado, presente e de um futuro próximo, mas na eminência como as pessoas assumem suas vivências em circunstâncias diferentes"

[5] Segundo Peter Bucker (1992), a nova história preocupa-se com uma história total, onde tudo é histórico. Tudo tem uma história, toda atividade humana é portadora de uma história. Para a nova história, não é suficiente saber os acontecimentos e sim, saber de toda a estrutura que permeia as transformações, considerando diversos personagens que precisam ser analisados. Ela considera tanto a história de cima como também a vista de baixo, considerando opiniões de gente comum e com sua experiência da mudança social. Ela esclarece que há muitas outras evidências que podem contribuir para a história, como as fontes visuais e orais.

Halbwachs (1990) apresenta a memória como um trabalho do sujeito que se inscreve, sempre, em uma atividade de grupo. Assim, a memória nunca é solitária, ela é individual, mas também é coletiva; cada memória individual desses jovens gays parte de uma visão individual sobre uma memória que é coletiva. Ao relembrar os fatos passados, estes são revistos dentro de um quadro atual de referências. A memória não é exatamente o que aconteceu, mas as lembranças são significadas na forma como esse sujeito se lê hoje. Conforme Rios (2008, p. 41):

> Ao contarmos a nossa história, ao negociarmos o passado, ao nos engajarmos em uma relação discursiva com um interlocutor, ao filtrarmos a informação que disponibilizamos a ele, estamos em processo de construção do mundo e de (re) construção da identidade e também estamos reafirmando nossa presença no mundo.

Nesse processo de narrar, a alteridade se realiza através dos diferentes papéis assumidos por alguém que se narra para outro. Uma narrativa que é selecionada, silenciada e interditada pelo próprio sujeito. O sujeito que se dispõe a narrar, seleciona, de algum momento, aquilo que irá contar e o que de sua vida pode ser revelado. Nas narrativas acerca da escola, a seleção acontece não apenas sobre a temática que constitui o objeto desta pesquisa, mas na própria forma como o sujeito vai revelando ao pesquisador apenas aquilo que é selecionado. De acordo com Meihy (1996, p. 35), a "história oral de vida é o retrato oficial do depoente. Nesta direção, a verdade está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas".

Pensar a história de vida na educação é uma possibilidade de compreender de forma mais densa nossas salas de aula. A representação que os estudantes fazem desse espaço nos revela as nuanças da vida escolar, nos apontando a forma como os meninos vivenciam/vivenciaram seus estranhamentos e sexualidades na escola. Além disso, nos mostra os efeitos dos discursos normativos e das forças propulsoras da desconstrução dos discursos. Assim, este trabalho se inspira na história oral para dar visibilidade a esses esquecidos e excluídos, no ambiente escolar, através de suas narrativas.

2.2 Retratos da pesquisa: cenário, encontros e sujeitos

Na itinerância rumo ao meu encontro com a escola que serviria de lócus para a pesquisa, fui consultar o Núcleo Regional de Educação – NRE, do município de Alagoinhas,[6] para mapear as escolas que compõem o cenário das instituições públicas estaduais e compreender um pouco o espaço da diversidade nas políticas de educação na cidade. Lá fui informada que hoje o município conta com dezoito escolas estaduais que são responsáveis pelo ensino médio, situadas em zona urbana.

Diante disto, estabeleci alguns critérios de seleção para escolher o cenário da pesquisa, tais como a inclusão das discussões sobre diversidade no currículo da escola; a implantação no sistema escolar da Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015,[7] do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBTTT), da Secretaria de Direitos Humanos, que reconhece em suas atribuições o uso da identidade social de gênero; por fim, a escola deveria oferecer o ensino em modalidade regular, ou seja, sem ser associada à formação técnica.

Foi na seleção destes espaços que me reencontrei com o Colégio Estadual Luz do Saber,[8] espaço em que tive a primeira experiência de discussão com o tema/objeto desta pesquisa, durante a realização do estágio supervisionado em Letras.[9] Um reencontro prazeroso e de fortes significados, uma vez que boa parte da minha formação como pesquisadora e docente foi vivenciada naquele espaço, retornar para continuar o meu processo de formação parecia-me uma oportunidade

---

[6] Alagoinhas é uma cidade brasileira que está localizada no leste da Bahia. Sua área é de 718.089 km² e sua população é de 154.495 habitantes, tendo, portanto, uma densidade demográfica de 188,67 hab/km².

[7] A Resolução garante às instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e a adoção do nome social dos alunos cujo nome civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do interessado; legitima que o campo "nome social" deve ser inserido em formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares. Registros administrativos farão a vinculação entre o nome social e a identificação civil; recomenda-se a utilização do nome civil para a emissão de documentos oficiais, garantindo, concomitantemente, com igual ou maior destaque, a referência ao nome social; prevê que deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada um; caso existam distinções quanto ao uso de uniformes, o aluno pode escolher vestimenta conforme sua identidade de gênero; a garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória a autorização do responsável, e prevê que as orientações se aplicam, também, aos processos de acesso às instituições e sistemas de ensino, tais como concursos, inscrições, entre outros, tanto para as atividades de ensino regular ofertadas continuamente quanto para as atividades eventuais.

[8] Em atendimento ao sigilo das identidades das instituições na pesquisa, a escola recebeu o nome fictício de Escola W.

[9] Conforme descrito na introdução deste texto.

valiosa de me perceber melhor nesse processo formativo através de um olhar que precisava estar mais amadurecido.

O Colégio (Trans)formação do saber[10] está situado na cidade de Alagoinhas. Segundo os últimos dados da Secretária de Educação do Estado,[11] a escola consta com um número de 895 alunos matriculados e distribuídos pelos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola é de grande porte e atende apenas a estudantes do ensino médio e oriundos de diferentes espaços: rurais, urbanos, periféricos e das cidades circunvizinhas, com faixa etária de 15 a 25 anos, sendo distribuídos por faixa etária nos turnos matutino, vespertino e noturno. Além disso, possui parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através do Departamento de Educação-Campus II, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão com estudantes das licenciaturas durante seus estágios curriculares, a aplicação de cursos de extensão e lócus para pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Também funciona como espaço de atuação da iniciação à docência realizada pelo Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Escolher os critérios para a seleção dos estudantes que integrariam a pesquisa não foi uma atividade fácil, pois, uma vez que temos uma diversidade de alunos que transitam no ambiente escolar, como identificar aqueles que poderiam em suas narrativas reconhecerem-se como gays? Era necessário identificar na própria base metodológica um dispositivo de pesquisa que permitisse me aproximar dos estudantes. A escolha foi a observação com caráter exploratório, pois a partir desse instrumento pude conhecer o cotidiano escolar dos estudantes e o ambiente escolar no qual estavam inseridos.

Além disso, através da observação, fui traçando o primeiro contato com os estudantes. As primeiras observações começaram a ser realizadas no final do mês de outubro do ano de dois mil e quinze. Durante esses primeiros momentos, foram feitas observações duas vezes por semana, com a duração de duas horas, cada uma. Nas observações, tentei circular pelos pavilhões e perceber como os meninos interagiam, como se relacionavam, seus gestos, maneiras de se expressar e contatos com os professores.

---

[10] O nome utilizado é fictício, em respeito às exigências do Conselho de Ética, evitando qualquer tipo de constrangimento para os estudantes e a instituição.

[11] Essas informações estão no site da Secretaria de Educação do Estado. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/13129>. Acesso em: 20 de mar 2016.

Diante da observação, cheguei à conclusão de que o perfil biográfico era uma forma possível de estabelecer os primeiros contatos e algumas informações sobre os colaboradores da pesquisa, como faixa etária, orientação sexual e localidade residencial. Foram aplicados 216 pequenos perfis biográficos, com dados gerais, nas turmas do matutino (turno em que tinham sido feitas as observações), aos alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio.[12] Após o levantamento dos dados gerais oriundos dos questionários, percebi que apenas três estudantes declararam uma orientação sexual diferenciada da heterossexual, e todos originários de zonas urbanas. Além disso, ficou evidente que muitos estudantes não conheciam o significado das terminologias que fugiam à condição heterossexual. Muitos alunos, mesmo ao assinarem que não desejavam indicar sua orientação sexual, ao final do perfil biográfico, indicavam ser heterossexuais.

Dessa forma, tentando chegar a novas pistas para encontrar esses jovens, retornei ao início de todo o contexto que possibilitou as primeiras inquietações para a realização dessa pesquisa: fui ao encontro dos meus ex-alunos de estágio. Ao entrar em contato com eles, através das redes sociais, fui conseguindo estabelecer outro rumo para a pesquisa, que se revelava significativo e possível de realização. Desse modo, encontrei-me com três alunos egressos dessa mesma escola, no mesmo período de escolarização, e que vivenciaram seu ensino médio, em uma mesma turma. Foi assim que me encontrei com os sujeitos Menino de Luz, Harry Potter e Pequeno Príncipe[13]. Porém, desde o início do trabalho, a ideia de trabalhar com estudantes que estavam vivenciando o ensino médio era o que substanciava a pesquisa, desse modo, caminhei tentando me aproximar desse público. Nessa busca, (re)encontrei-me com os três estudantes que tinham sinalizado como opção sexual a homossexualidade, no período de aplicação do perfil biográfico. O encontro com eles foi mediado por um ex-aluno, que sinalizou o interesse deles em participar da pesquisa.

A partir dessas aproximações, consegui compor o grupo de estudantes da pesquisa: três egressos e três estudantes regulares, que serão apresentados de forma mais específica em seus perfis biográficos, no próximo tópico

---

[12] Não optei por fazer com os alunos do terceiro ano do ensino médio, pois, inicialmente, a pesquisa tinha sido pensada como ateliês (auto)biográficos e com apenas estudantes do ensino médio, e os alunos do terceiro ano já não estariam mais na escola em 2016.

[13] Os pseudônimos utilizados pelos meninos durante a realização desse trabalho foram criados pelos próprios entrevistados. Assim, ao final de cada entrevista, eles sinalizaram como gostariam de ser chamados na escrita do texto.

2.2.1 Protagonistas das histórias

Falar um pouco sobre o que pude ver e ouvir desses jovens durante as duas semanas em que estive revisitando o Colégio Estadual Luz do Saber, para a realização das entrevistas, trouxe-me uma sensação diferenciada. Cada encontro, cada sujeito que adentrava a biblioteca entre as manhãs e tardes deixava muito mais do que uma história narrada e gravada em áudio, mas um momento de troca e de formação, que se constituía nas entrelinhas das narrativas que ali deixavam. Assim, a partir de agora apresento um breve relato sobre cada um desses sujeitos.

MENINO DE LUZ

Menino de Luz era o destemido do grupo. Um jovem de vinte e um anos que possui uma trajetória de luta e resistência em relação à sua sexualidade e às suas escolhas religiosas. Filho de Oxalá, vaidoso e sensível, vivencia constantemente, na família, situações de enfrentamento por ser gay e praticante das religiões africanas.

Convivendo no seio familiar com a avó e a tia, seus primeiros enfrentamentos em relação à sexualidade foram vividos no ensino fundamental, quando começou a entrar em um quadro clínico psicológico preocupante, devido ao preconceito sofrido na escola particular.

Menino de Luz foi o primeiro aluno a faltar à escola, por conta do seu resguardo religioso,[14] ausentando-se por alguns meses. Ao retornar ao dia a dia da escola, teve permissão para cumprir com todos os rituais necessários, tais como as saídas antes do horário, a forma de se posicionar na sala, dentre outros. Ele ficou retido várias vezes no terceiro ano por causa de uma aparente dificuldade nas matérias de cálculo que, posteriormente, foi diagnosticado por uma psicopedagoga como discalculia. [15]

O jovem é um representante da juventude do candomblé na cidade e sempre utiliza as redes sociais como uma forma de reivindicação e contestação contra o

[14] Durante o processo de iniciação ao candomblé, os(as) meninos(as) precisam passar por um momento de resguardo religioso, de aproximadamente três meses, no qual ficam afastados da família e da escola, e vivenciam uma série de rituais de iniciação. Nesse período, não têm permissão para frequentar outros espaços, pois ficam resguardados na roça, local onde acontece as cerimônias religiosas.

[15] A discalculia é um problema causado por má formação neurológica que se manifesta como uma dificuldade no aprendizado dos números.

preconceito. Para ele, as questões LGBTTT são debatidas e enfrentadas juntamente com as questões étnicas e raciais. Desse modo, conhecemos através dele como o cruzamento de raça, gênero, sexualidade e religião caminha junto.

PEQUENO PRÍNCIPE

O jovem Pequeno Príncipe ganha vida nesse trabalho a partir das narrativas do menino artista que não quis escolher seu nome fictício, deixando esta tarefa sob a minha responsabilidade. Com isto, fui buscar nos seus próprios registros, nas redes sociais, qual o nome que melhor poderia representá-lo aqui. Foi assim que encontrei suas postagens sobre o Pequeno Príncipe e, dessa maneira, o nomeei.

Assim como o Menino de Luz, o nosso encontro também aconteceu no meu estágio. Lá tive contato com um menino sensível e introvertido, sem muitas palavras, porém sempre atento ao que ouvia e cumprindo todas as responsabilidades da sala de aula, mas sem se relacionar muito com os colegas.

Pequeno Príncipe tem vinte e um anos e está terminando o curso técnico em enfermagem. Sonha em fazer medicina e se dedicar ao trabalho e aos espetáculos de dança e teatro que desenvolve junto a uma companhia da cidade. Ele estudou durante um período do ensino fundamental II em uma escola particular da cidade, após ganhar uma bolsa de estudos. Nesse período, começou a sofrer preconceito dos colegas e ficou cada vez mais inibido e faltoso nas aulas. Com tantas faltas e com o rendimento inferior ao que estava acostumado acabou perdendo o ano letivo.

Sempre sentindo-se diferente e tentando reprimir esse sentimento através das orações e do convívio na igreja, assim como se percebia diferente dos irmãos e estranhava o tratamento diferenciado do padrasto. Durante sua convivência na escola pública, isto não foi diferente. Mesmo não relatando cenas de preconceito diretas sofridas por ele, não conseguia se sentir confortável diante dos olhares dos colegas e da desconfiança dos outros sobre sua sexualidade.

Após finalizar o ensino médio, ingressa no exército por um determinado tempo e é durante essa vivência que consegue entender melhor o que se passava com ele. O sentimento que reprimia durante tanto tempo, finalmente, com a ajuda dos colegas de farda começou a ser compreendido e reconhecido. Assim, confiante nos seus sentimentos, contou, primeiramente, para a mãe, sobre sua sexualidade. Hoje ele convive tranquilamente com isto, mesmo consciente dos desafios que

enfrenta. Pequeno Príncipe utiliza a arte e a busca pelo conhecimento como uma força de resistência a qualquer manifestação de preconceito.

HARRY POTTER

Harry Potter é estudante de psicologia e possui uma história diferenciada dos outros entrevistados. Primeiro porque é o único deles que vivencia um relacionamento, no momento da pesquisa, e, segundo, porque foi um dos estudantes que mais cedo assumiu sua sexualidade para a família.

Ateu, questionador, observador e com uma personalidade forte, sempre chamou a atenção por trazer nas aulas de estágio vários questionamentos sobre a vida, as relações e as pessoas. Sua escolarização foi realizada, na maior parte do tempo, na escola pública e, diferente dos outros colegas, não enfrentou preconceito. Quando chegou ao ensino médio, as situações de preconceito que vivenciou estiveram voltadas para seus colegas que apresentavam trejeitos mais femininos. Quando questionado pelos professores e colegas por que só os outros colegas sofriam preconceito e ele não, apesar de ser gay também, sempre acreditou que não acontecia com ele por ter se empoderado destas questões.

Quando contou a seus pais sobre sua sexualidade, aos treze anos, não foi um momento fácil e passou por várias crises de ansiedade e idas ao médico, para entender o mal-estar que sentia. Só com a leitura de um livro espírita, oferecido pela vizinha da casa de praia, ele começa a entender melhor e, finalmente, toma coragem para contar à família que era gay. Mesmo com o estranhamento inicial da notícia, Harry Potter convive tranquilamente com a questão da sua sexualidade na família, sendo bem apoiado e recebido por todos.

MARCELO

Marcelo é um jovem de vinte anos, cheio de luz e sensibilidade. Sua narrativa foi acompanhada de risos e lágrimas. Um menino que demonstrou, em sua narrativa, muita coragem. Morando com o pai e com a madrasta, as suas autodescobertas e estranhamentos eram reprimidos pelos discursos do pai e da sua família, ao negarem aqueles comportamentos e brincadeiras como pertencentes ao universo masculino. Assim, só quando a família paterna não estava por perto, e na

presença da madrasta e da prima, ele conseguia ser realmente quem era, brincar e se divertir com o que realmente gostava.

Marcelo vivenciou durante um tempo sua escolarização na escola particular e lá passou por situações de preconceito e segregação. Excluído pelos colegas de turma, por apresentar trejeitos femininos e participar do grupo de dança da escola, foi forçado a sair do grupo de dança, sendo transferido de escola. Na nova escola, ele apreendeu outros sentidos de escolarização, com colegas mais solidários e acolhedores.

Antes de ingressar na escola, cenário da pesquisa, ele vai estudar durante um ano em São Paulo, a mando da família paterna. Após saberem que ele tinha trocado um beijo com outro menino, a família paterna e, principalmente, seu pai, resolve mandá-lo para outra cidade, para que ele esquecesse o que tinha acontecido e entendesse que aquilo tinha sido algo “errado”. Na experiência vivida em São Paulo, Marcelo conhece uma escola que possui um currículo pensado para a diversidade. Assim, na instituição, não era permitida qualquer atitude preconceituosa e, vivenciando essa experiência agradável no turno noturno, ele consegue perceber outra forma de se pensar a escola. No entanto, por mais que se sentisse abraçado na unidade escolar, o jovem é tomado por um novo conflito sentimental, uma vez que, ao mesmo tempo em que se sentia abandonado por ter sido enviado para longe (apesar de conviver com parentes), sente saudade da família e resolve ligar para o pai, pedindo para retornar e afirma que “aquilo” já havia passado, e não cometeria mais aquele erro.

De volta a sua cidade, ele ingressa no ensino médio, na escola lócus da pesquisa e vivencia momentos de luta e encontros. Um ativista no espaço escolar, ele problematiza e luta contra as cenas de preconceito que presencia no espaço escolar. Ainda assim, Marcelo enfrenta o grande desafio pessoal de não ter conseguido até o momento da pesquisa, assumir a sua sexualidade para a família paterna. Contudo, conta com o apoio da família materna. Com rosto de criança e jeito feliz, mesmo diante de todas as dificuldades relatadas em meio a lágrimas, Marcelo é aquele que questiona a escola, a família e a religião, em todas as suas perspectivas.

MAYCOON

Um menino de rosto sensível e corpo dançante, esse é Maycoon. Diferente dos colegas de pesquisa, assim que o gravador começou a gravar a sensação que dava é que ele sabia exatamente o que queria dizer, não eram apenas recordações, lembranças, uma vida em palavras, mas um depoimento de luta e resistência. Maycoon tem dezoito anos e durante sua narrativa vamos conhecendo um pouco mais sua experiência no ensino médio, uma vez que ele pouco se atém em sua história e suas vivências no ensino fundamental II.

Criado por muitas mulheres, ele não sentia tanto estranhamento em relação a suas preferências, uma vez que o universo feminino sempre esteve mais próximo para ele. Quando assumiu sua sexualidade para a família, não sofreu qualquer atitude de preconceito, porém sempre teve que lidar com um preconceito externo a esse ambiente familiar.

Ele foi o único dos entrevistados que conta nas suas narrativas como foi viver um relacionamento homoafetivo dentro da escola e é a partir dessa experiência que ele começa a questionar as práticas escolares e a observação do ambiente escolar sobre o aluno gay.

Amante das artes, o jovem participa de uma companhia de dança e teatro, na cidade, e, a partir da arte, tem fortalecido na cidade as discussões sobre homoafetividade e gênero.

ALLAN MALAQUIAS

Allan Malaquias que escolheu seu nome e foi uma decisão rápida, uma vez que fazia homenagem ao seu irmão falecido. Solícito, comprometido e interessado na pesquisa, foi o primeiro com quem eu me encontrei, depois de selecionados os meninos. Inseguro sobre o que dizer durante a pesquisa, perguntou-me várias vezes sobre o que deveria contar.

Depois de conversarmos um pouco para deixá-lo mais confortável, ele conseguiu reviver suas memórias, de uma maneira muito sintética e rápida. Ele tem dezessete anos, sua família não sente desconforto com sua sexualidade, apesar de serem evangélicos. A religião não trouxe nenhum problema, ao tornar pública a sua sexualidade. Assim, continua a frequentar tranquilamente a igreja com a família.

Apesar de identificar-se como gay, ele levanta, durante a sua narrativa, diferentes questionamentos sobre a luta do movimento LGBTTT e sua legitimidade. Além disso, mesmo afirmando possuir alguns trejeitos femininos, ele não aborda isso como um disparate que justifique qualquer preconceito no espaço escolar.

Reconhece os olhares diferentes na rua, mas, apesar disso, diz não se importar com o que as pessoas pensam, segue a vida normal. Allan Malaquias foi o mais sintético e reservado. Apesar de tentarmos em outros momentos aprofundar suas lembranças e recordações, ele sempre estabeleceu silenciosamente um limite que determinava até onde poderíamos saber. Sua narrativa questiona, acima de tudo, como o gay vê a escola e o que ele realmente deveria reivindicar. Assim, através de suas histórias, vamos contrapondo pontos de vistas sobre a escola, sobre o movimento de resistência nas escolas e a escolarização em sua pluralidade de sentidos.

Através das histórias desses jovens vamos reconheço como eles vão se ressignificando e atribuindo sentido as suas experiências. O falar sobre si é um exercício que nos permite revisitar o passado no presente, trabalhando com diferentes tempos e, através disso, vou percebendo como esses sujeitos vão se representando no ambiente escolar.

2. 3 História oral de vida: instrumentos, etapas e proposta de análise

Esta pesquisa utilizou as narrativas orais de vida, uma vez que optei por trabalhar aqui com as histórias oral temáticas. Fiz essa escolha pela necessidade da própria pesquisa em compreender a história de escolarização de jovens estudantes gays, buscando entender o lugar da escola nessa vida que se movimenta entre diferentes tempos.

A história oral temática tem sido utilizada por diferentes estudiosos, principalmente no campo dos estudos em educação. Bem-Pertz (1995), que investigou a natureza dos episódios recordados por professores aposentados, teve como objetivo compreender como os professores constroem seu passado; Ghantous e Carvalho (2002) utilizam a história oral temática para recuperar a história da Escola Estadual de Uberlândia, no período de 1912 a 1944, a partir de relatos de ex-diretores, ex-professores, ex-inspetores e ex-alunos; e Cunha (2013), que estudou

as Histórias de Vida de Professoras Normalistas nas Escolas Isoladas da Microrregião de Jacobina, buscou compreender os sentidos atribuídos à docência, procurando entender como as trajetórias de “moças de família” foram produzidas no entrelaçamento entre o pessoal e o profissional, sobretudo nas questões referentes ao pertencimento à profissão docente e sua constituição identitária.

O uso da história oral temática nas pesquisas como uma forma de compreender questões específicas, principalmente no que diz respeito a recuperar histórias, sentidos e lembranças, de diferentes atores e atrizes sociais.

A entrevista inspirada na história oral temática atende a alguns critérios que precisam ser respeitados, desde a escolha dos entrevistados e a forma como as entrevistas são depois analisadas. A partir destas orientações, selecionei os estudantes e tive o primeiro contato com eles através da produção do perfil biográfico e, posteriormente, pela ajuda de um ex-aluno, que intermediou os encontros com os sujeitos que ainda estavam vivenciando a escolarização.

Era preciso tecer outros contatos, marcar as entrevistas e registrá-las. Assim, através da troca de mensagens no *whastsapp* e no *facebook*, fui agendando, aos poucos, cada entrevista, primeiro com os alunos egressos e, posteriormente, com os estudantes em processo de escolarização. Segundo Alberti (2005, p. 87), no “primeiro contato com o entrevistado, cabe aos pesquisadores explicar o trabalho do programa e o método empregado na história oral, colocando o entrevistado a par dos propósitos da pesquisa”. Seguindo essa orientação, nossos encontros aconteceram na biblioteca[16] da escola, onde estudavam/estudam os sujeitos pesquisados, quando apresentei novamente os objetivos da pesquisa, esclareci algumas dúvidas e avisei sobre o uso do gravador que registrou todo o encontro. A realização da entrevista foi mediada a partir de um roteiro, em anexo no final do trabalho (ANEXO B).

O primeiro contato com os entrevistados foi muito delicado e, mesmo após a apresentação da pesquisa e o esclarecimento das dúvidas, os estudantes não conseguiram iniciar logo a narrativa. Assim, outras conversas foram sendo desenhadas, até que iniciaram suas narrativas e permitiram que o gravador fosse acionado.

[16] A escola é um espaço pouco frequentado pelos alunos e silencioso. Assim, as entrevistas foram realizadas com tranquilidade e sem intervenções de outros colegas. Além disso, garantiu uma maior intimidade e a possibilidade de conversarmos sem constrangimentos. Afinal, foi preciso criar um ambiente acolhedor para as entrevistas, que tocavam em questões muito íntimas.

Assim, por mais que não estivesse me debruçando nesse momento em compreender sua trajetória de vida, de maneira total e inacabada, alguns fatores de suas histórias biográficas me interassavam, o fato de terem estudado na mesma escola, e em tempos diferentes de escolarização. No caso dessa pesquisa, o único fator antecedente biográfico que consegui colher, antes da entrevista, foi esse, uma vez que foi um dos meus critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, diferente de outras pesquisas que trabalham essencialmente com a metodologia da história oral.

Como faço a pesquisa inspirada na História Oral, no momento em que preparei o roteiro de entrevista, não fiz de maneira individualizada, uma vez que não conhecia suas biografias anteriores, mas um roteiro temático para todo o grupo que, a partir de suas trajetórias singulares, foi me apresentando diferentes perspectivas. “É no momento das entrevistas, portanto, que os diversos tópicos contidos no roteiro vão se ajustando, adquirindo às vezes valores diferentes dos previstos” (ALBERTI, 2005, p. 93).

No momento em que comecei a fazer as transcrições e a leitura dos dados, algumas questões começaram a aparecer. Entrevistas que precisavam ser mais exploradas, tópicos temáticos que esperei que os entrevistados tocassem, mas que não apareciam. Foi preciso traçar a primeira biografia dos entrevistados, organizar as primeiras informações e pensar nas lacunas a serem completadas.

Entrei novamente em contato com os entrevistados, agora, sim, com um roteiro individual, pois cada entrevistado deixara lacunas diferentes, a serem preenchidas. No estudo da História Oral, esse segundo roteiro é pensado a partir do que eles sugerem ser um roteiro parcial, que servirá de planejamento para o segundo momento da entrevista. Enquanto acompanhei as entrevistas, assim como previ a metodologia da História Oral, realizei a construção do meu Diário de Pesquisa, pois nele fui registrando a experiência com os entrevistados, as reações que ia observando e as impressões que surgiam durante nossos encontros.

Os registros do Diário de Pesquisa foram fundamentais para pensar a análise das narrativas, pois, revisitando meus escritos, retornava ao dia da entrevista e através das anotações ia relendo as transcrições, com diferentes olhares, que cruzavam as entrevistas do entrevistado e os registros da pesquisadora.

O processo de análise foi construído aos poucos e passou por diferentes processos: a textualização das entrevistas, a criação de um arquivo de segurança

das entrevistas, a construção dos quadros de análise para as entrevistas e a eleição das categorias de pesquisa para a escrita da pesquisa. Foi a partir desse material que pude construir os perfis biográficos já apresentados e convido você, leitor, a mergulhar um pouco mais nessas histórias orais de vida.

Nelas nos defrontamos com histórias de uma infância e adolescência marcadas por cenas de construção de identidades, negações e estranhamentos. Cenas que nos provocam a pensar a respeito das construções de gênero e sexualidade que interpelam os sujeitos em suas construções de si.

CAPÍTULO 03

MARCAS DA INFÂNCIA: ESTRANHAMENTOS, MASCULINIDADES E A ESCOLA

Nós já temos encontro marcado
Eu só não sei quando
Se daqui a dois dias
Se daqui a mil anos
Com dois canos pra mim apontados
Ousaria te olhar, ousaria te ver.
Num insuspeitável bar, pra decência não nos ver
Perigoso é te amar, doloroso querer
(VERCILLO, Jorge. **Avesso**)

Lembro-me dessa música de quando iniciei os meus estudos sobre sexualidade e a homossexualidade em questão. A letra que narra os encontros e desencontros de dois meninos que se desejam, porém são oprimidos pelos pais e pela sociedade, me pareceu a melhor forma de apresentar esse capítulo. Digo isso, pois, nesse momento, assim como os meninos da canção, revelo aqui a história de meninos descobrindo sobre si e suas relações com a família e a escola. Na busca por compreender as histórias desses jovens, para escrever, inspiro-me na poesia.

Nesta parte do trabalho, analiso, nas narrativas, as marcas da infância 1para pensar as questões das masculinidades e dos estranhamentos vivenciados por esses jovens, no ambiente escolar. Assim, desenho o texto a partir dos estudos sobre *Identidade e Diferença* de Hall (2014) e Silva (2014); *Sexualidade e Performance*, à luz de Foucault (2014) e Butler (2015), e *Masculinidades*, com Aragão (2013) e Seffner (2003).

O espaço escolar é ocupado por conflitos, tensões e complexidades. Pelos corredores escolares, diferentes atores sociais se encontram e tecem relações inter e intrapessoais. No convívio entre gestão, professores(as), estudantes, pais, mães, alunos(as), as questões de identidade, gênero e sexualidade são vividas de formas particulares. No espaço escolar, convivemos com diferentes sujeitos e discursos, assim como um reflexo do que acontece na sociedade, na experiência vivida no cotidiano escolar, nos defrontamos com todos os males e benefícios que permeiam a sociedade.

Nesse ínterim, convivemos na escola com as diferentes expressões da diversidade, sobretudo com os estudantes gays, mesmo que, por muito tempo, esses meninos estivessem “escondidos” dentro da escola, uma vez que não tiveram visibilidade, pelo próprio contexto histórico-cultural. Presenciamos hoje uma mudança social, mesmo que a passos lentos, pela qual os sujeitos gays têm saído dos lugares de silenciamento e subalternidade para reivindicarem seus lugares de fala. Os corpos gays têm buscado ocupar diferentes espaços e serem vistos e reconhecidos, enquanto sujeitos, e isso é o que veremos a partir da narrativa desses meninos.

Neste momento da escrita, faço três movimentos de compreensão, no texto, a partir da forma como o desenho. Assim, no primeiro movimento, busco compreender a questão da identidade e da diferença, a partir dos processos de negação, reconhecimento e estranhamento. Em um segundo momento, penso as questões da

infância e suas marcas na questão familiar e escolar, analiso e reflito sobre as brincadeiras, os silenciamentos e as mutilações vividas por esses meninos. Por fim, no último momento da análise a que me proponho nesse texto, trago para a discussão as cenas de homofobia, os apelidos e a discussão acerca das masculinidades.

3.1 Ser e não ser menino! Identidades e diferenças na escola[17]

Quando penso a diferença e suas interpelações na construção da identidade e do sujeito, olho a partir dos estudos epistemológico do pós-estruturalismo. Desse modo, a diferença é vista como "essencialmente um processo linguístico e discursivo" (SILVA, 2009, p. 87). Isso porque a diferença é tecida nas relações de poder, em um caráter relacional, pois só em comparação com o outro é que ela se evidencia. As relações de poder institucionalizam a diferença como o lugar simbólico da exclusão.

Os estudos pós-estruturalistas abriram um leque de possibilidades para olharmos as questões da diferença no espaço escolar. A partir dessa corrente, nos questionamos acerca da linguagem, do discurso e do texto. O pós-estruturalismo procura entender como um discurso se consolida como verdade, os sentidos e o processo de significação que se inscrevem em um discurso e o legitimam como uma verdade. Através do pós-estruturalismo, busco nos estudos de Foucault (2014) e Butler (2015), observo que ambos se preocuparam em desconstruir e problematizar os discursos de verdade, uma vez que o primeiro questiona os discursos acerca da sexualidade e das relações de poder e, a segunda, as questões de gênero, como foram se construindo e se estabelecendo enquanto discursos de verdade.

Para o pós-estruturalismo, a grande questão é pensar a representação, a forma como o sujeito se representa e se percebe em suas relações com o mundo e com os outros. Assim, é nessa representação que se inscrevem os discursos que homogeneízam os corpos. A forma como nos construímos socialmente está diretamente associada à questão da representação. Nessas representações, as questões das diferenças sexuais emergem como um quesito importante, pois, à

[17] Subtítulo inspirado no livro *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidade e discursos na escola* (RIOS, 2011).

medida que nos reconhecemos como homens e mulheres, um campo de sentidos é ensinado. Os corpos experienciam modos de ser e viver que são influenciados por diferentes instituições, primeiro a família e depois a escola. Como podemos observar na narrativa de Marcelo:

> Ela (a mãe) sempre acha “não meu filho, é assim, meu filho é sensível, ele vai crescer, ele vai mudar”, entendeu? Pai não, pai quer que seu filho homem seja homem desde que nasce, desde que sai da barriga da mãe. (MARCELO)

Desde cedo, os corpos são observados e pensados em uma divisão de gênero. O corpo inscreve-se discursivamente em uma rede que o insere automaticamente em um sistema binário. “Nascemos” homens e mulheres e, por isso, a família, que está inserida em diferentes discursos, acaba por reproduzir um cenário de representações em nossa criação. Assim, na experiência com a família é que se constroem as primeiras representações de gênero que são vivenciadas pelos estudantes, sujeitos desta pesquisa.

“Oh, isso não é de homem, isso é de mulherzinha, você não é mulherzinha, você sempre foi homem, quando saiu da barriga de sua mãe, o médico disse que era um homem, não era mulherzinha” (MARCELO). Falas como estas foram recorrentes nas narrativas dos estudantes. Eles vivenciaram, primeiramente, uma identidade que foi reconhecida pelo outro sobre o seu corpo, “você nasceu homem”, o reconhecimento de si e de como iriam se construir futuramente foi interpelado discursivamente pela forma como a família os reconheceu e os identificou. Isto aparece logo no início das narrativas, quando suas falas abordam a construção da identidade sexual, antes de chegarem à escola.

A maneira como fomos condicionados a pensar os corpos é historicizada na forma como produzimos o sujeito. Segundo Hall (2014), o sujeito do Iluminismo é marcado pela racionalidade da época, centrado em uma identidade, diferenciando-se do sujeito sociológico, que refletia a complexidade da modernidade, ou seja, ele se constrói na interação com o outro, sendo modificado pelas práticas culturais e os discursos. Por sua vez, o sujeito pós-moderno, caracterizado pela crise de identidade, pode assumir diferentes posicionamentos. Essas três perspectivas acerca da concepção de sujeito, entretanto, são extremamente limitadas e podem ser muito mais ampliadas, mas, nesse momento, o que nos interessa é mostrar que

a concepção de sujeito que adoto para discutir identidade e diferença se caracteriza como o sujeito pós-moderno.

Foucault (2014) pensou o sujeito não como uma entidade dada, mas construído em suas subjetividades, por meio dos discursos, das práticas culturais e da linguagem. Foucault não defendeu a ideia de um sujeito preexistente ao mundo social, mas procurou compreender a forma como foi se constituindo uma concepção de sujeito na modernidade e qual a representação desse sujeito moderno.

> Há dois sentidos para a palavra sujeito: sujeito submisso ao outro pelo controle pela dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete. (FOUCAULT, 2014, p. 123)

Nesse sentido, a ideia do sujeito como dado, nos remete a um sujeito subordinado a todos os discursos e que precisa da educação para retirá-lo da escuridão produzida pela subordinação. O autor afirma que somos seres que temos a capacidade de refletir sobre os modos de transformação, assim como nos tornamos sujeitos, quando realizamos uma hermenêutica de si. Hermenêutica que nos permite ir contra as forças de dominação religiosa, de gênero e raciais, contra a exploração do trabalho e contra as prisões que engendram o sujeito em si mesmo.

Gosto da provocação que Hall (2014) faz, ao nos questionar: *quem precisa de identidade?* Se, como vimos, a partir dos estudos de Foucault (2014), a identidade está mediada pelas relações de poder, então, quem precisa dela? Para Hall (2014), uma das possibilidades de responder a esse questionamento é pensar que as críticas que são feitas à concepção de identidade, ao se configurarem como desconstrutivistas, não anseiam por uma substituição, mas colocam o conceito de identidade a prova, problematizando, desconstruindo. Sendo assim, não procuro trabalhar aqui com um conceito de identidade, uma vez que: “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 26). Trago algumas abordagens sobre identidade que dialogam entre si, e nos potencializam para discutir a concepção de diferença. Afinal, a identidade como um “conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a

partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33).

Pensar, portanto, a questão da identidade se torna ainda mais delicado, quando a associamos à ideia de uma identidade sexual, uma vez que os estudantes gays nos revelam que os conflitos entre a expectativa de gênero e o estabelecimento de uma identidade que é imposta pelo outro, começam a questionar tal imposição, a partir de pequenas situações de confronto com si mesmo.

> Eu sempre olhei pra os homens com um olhar diferente do que olhava para as meninas, porque eu fui criado muito pelas minhas primas e pela minha mãe, então a convivência com mulheres pra mim era comum, ver o corpo feminino exposto ou nu era uma coisa normal pra mim. Já o homem não, já tinha um mistério, já tinha uma coisa assim que eu não sabia o que era. (MAYCOON)

As primeiras sensações de reconhecimento do corpo do outro que é igual em termos biológicos é um dos primeiros conflitos com as identidades impostas, a diferença se expressa na forma como eles veem os corpos e se sentem em relação ao outro que é igual. Hall considera que não precisamos de uma teoria cognoscente do sujeito, mas de uma teoria das práticas discursivas, ou seja, precisamos reconfigurar o conceito de sujeito, "é preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada – no interior do paradigma" (HALL, 2014, p. 105). É através desse processo de reconceitualização do sujeito que a questão da identidade, ou mesmo da identificação, se assim preferirmos denominar, volta a aparecer no cenário das discussões.

É através dessa concepção de um corpo que se associa a uma identidade que está interligada à questão do gênero, que foram tecidas a concepção de uma identidade sexual que está sintonizada a um gênero instituído e a um sexo biológico natural. Falar sobre identidades sexuais remete - me à premissa de que, em si, o próprio conceito de identidade não é uno, mas flexível e plural. Desse modo, quando tomo a ideia de uma identidade sexual, faço essa mesma reflexão, uma vez que ela não é fixa e estável, mas se desloca e é vivenciada em pluralidades de experiências e sentidos. Assim, como não a pensamos em um binarismo, em uma identidade heterossexual e outra homossexual, mas como a possibilidades de diferentes formas de se identificar que o sujeito reconhece em si, por isso falamos hoje em um movimento LGBTTT (lésbico, gay, bissexual, transexual, trasvesti e transgênero),

pois toda identidade sexual é uma construção instável, mutável, relacional e não finalizada (SANTOS, 2011, p. 48).

Apesar de termos consciência de que historicamente a identidade heterossexual foi construída como uma inscrição de privilégio; sabemos que diferentes são as formas da sexualidade se expressar nos corpos. Afinal, ao olhar sobre a sexualidade, ou mesmo a identidade sexual, estamos olhando os corpos e como se expressam suas subjetividades e singularidades. “Eu nunca consegui fingir uma masculinidade que eu nunca tive, eu sempre fui uma criança muito feminina, eu sempre fui um menino magrinho, frágil, da voz fina” (MAYCOON). Este trecho da narrativa de Maycoon nos mostra um processo de constituição identitária em que o corpo ocupa o espaço da desconstrução de um modelo essencialista da identidade sexual. Ele constrói, desde a infância, uma identidade sexual que o faz, ao longo de sua história de vida, buscar outros espaços de reconhecimento e afirmação. Segundo Woodward (2014, p. 10), “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Desse modo, tanto a identidade quanto a diferença são marcadas pela linguagem e por isso são frutos de um processo de produção simbólica e social, estando sujeitas aos vetores de força.

Nessa perspectiva, quando questionamos a diferença como uma relação de poder, estamos intrinsecamente interrogando os binarismos que se organizam a partir dela. Afirmar a identidade e a enunciação da diferença tem sido uma bandeira forte para os movimentos sociais que buscam garantir acesso aos bens sociais. Para Silva (2014, p. 81), “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”, afinal onde existe oposição ali o poder está. Estão inscritos, nas marcas da identidade e da diferença, o incluir e o excluir, a normalização e a classificação. Derrida (1995) investigou os binarismos resultantes dessas classificações e concluiu que toda classificação está marcada por um privilegiado e um marginalizado, é a partir disso que se configuram as forças de normalização que procuram valorizar uma identidade como superior e positiva, pois, ao se naturalizar uma identidade, a tornam desejada.

> Eu percebia a maneira diferente como meu padrasto me tratava em relação aos meus irmãos. O fato de gostar de ajudar minha mãe e de ter alguns trejeitos mais femininos, fazia com que ele me tratasse diferente, sempre ríspido. Era diferente, eu sabia que era diferente. Todo mundo via. Eles como heterossexuais eram melhores tratados. (PEQUENO PRÍNCIPE)

O relato do Pequeno Príncipe evidencia, na relação com o padrasto, duas categorias importantes para este estudo: a diferença e o poder. O indício de uma relação marcada por diferentes formas de relacionamento com o padrasto produziu na infância de Pequeno Príncipe as marcas iniciais de negação e estranhamento acerca de sua identidade. Aquele que não condiz com uma expectativa de gênero é tratado de forma diferente, ali estando inscritas de forma subliminar as marcas de poder. A marca do poder que privilegia um em detrimento do outro é marcante e vivida no dia a dia da sua casa.

As ameaças que chegam ao estudante gay são oriundas não apenas da família, pois no espaço da escola as marcas das diferenças são vividas, desde muito cedo. Assim, uma vez observadas, elas viram motivo de chacota e cena de tensões. “Eu já sofria tanto *bullying,* tanta coisa que ao decorrer do tempo, eu fui ficando cada vez mais frágil. Mais recluso mesmo. Eu não tinha amigos, eu não saía de casa” (MAYCOON). A diferença passa a ser silenciada, como uma questão política e subjetiva. O corpo ocupa um não lugar no reconhecimento de si, através do desconforto provocado pelo olhar do outro.

No momento em que o corpo começa a se defrontar com as diferentes formas de se expressar, em confronto com a norma, percebemos que o corpo se revela aos poucos, como algo inacabado. Esse desencontro entre a norma e a forma como os estudantes se veem, demarca os primeiros conflitos consigo mesmos. Eles são julgados, controlados e classificados a partir dos padrões de referência e normas que são instituídos socialmente. Isto aparece nas narrativas, a partir dos modelos de ser menino e menina instituídos pelas famílias, e ao chegarem à escola. A subversão à norma traz para estes sujeitos diferentes processos de constituição identitária e de formas de lidar com as diferenças. A subversão do modelo estabelecido produz marcas em suas histórias de vida, uma vez que aqueles que “subvertem as gestualidades, as vestimentas e os comportamentos de gênero são classificados como homossexuais, ordenados como desviantes e desvalorizados na hierarquização social” (SANTOS, 2011, p. 52).

A construção do lugar do outro atravessa os elemento constitutivos da identidade dos estudantes gays. “O outro é a condição de perpetuidade do simbolismo que o atravessa. O outro é a estrutura que organiza a ordem de significado do mundo” (LE BRETON, 2009, p. 37). É no olhar com/para o outro que

eles vão construindo a relação com o mundo e com os campos simbólicos. Nos reconhecemos e nos estranhamos a partir do outro; assim, os estudantes vão integrando diferentes grupos, construindo as relações de pertencimento. É neste movimento que os estudantes se deparam com situações de negação do outro a sua identidade sexual:

> Na terceira série eu me lembro de uma briga que eu tive com um menino, exatamente, por isso, a gente caiu no tapa mesmo porque ele me chamou de veadinho e eu não gostei e a gente começou a brigar. (MAYCOON)

Os apelidos representam a forma mais comum de agredir e (des)caracterizar os corpos. Nas entrelinhas do discurso que classifica os corpos em veados, bichas e gays, as demarcações de poder e privilégio são evidenciadas. Os meninos, como vimos na experiência de Maycoon, são classificados desde muito cedo; as marcas do corpo que se diferencia são descaracterizadas e este passa a ser visto como inferior.

> Aí nas minhas escolas assim que eu estudei, tem uma escola aqui, no Parque do S eu acho que pra mim foi a melhor escola que eu estudei até hoje porque a diretora de lá ela via quem eu era, entendeu? Eu chegava na escola, eu tirava o sapato, eu calçava o salto dela, e ela nunca chegou pra meu pai pra contar, nunca! Ela perguntou, ela chegou, conversou comigo, ela sentou comigo, ela conversou, o que é que eu sentia quando eu fazia aquilo, mas ela nunca contou pra meu pai, ela nunca chegou pra chegar assim: “olhe, fulano, seu filho é assim e assim”. (MARCELO)

Quando Marcelo conta a experiência inicial com a escolarização acerca da sua sexualidade, ele demarca em sua narrativa dois lugares para a diferença: o primeiro é construído na perspectiva do (re)conhecimento, no momento em que a diretora se aproxima do estudante para procurar entender a construção de sua sexualidade; a segunda é a diferença vigiada, presente no interdiscurso da narrativa, em que este processo é acompanhado pela diretora, visto e revisto em alguns padrões de ser menino e menina, construídos socialmente.

Nas relações com as identidades diferentes, no ambiente da escola, os estudantes começam a vivenciar seus primeiros olhares diferentes sobre si mesmos, o que chamamos aqui de estranhamentos. A escolha pela terminologia estranhamento deu-se pela forma como os próprios jovens falam de si, do modo

como foram se defrontando com a contradição de uma identidade imposta e uma identidade negada. A diferença reconhecida reverbera no sujeito como uma provocação, levando-o a se questionar, a tentar entender o que se passa com seus desejos e sensações. Buscar entender o porquê de certos comportamentos que incidem em tantas represálias. “Eu me sentia estranho, não conseguia entender por que olhava para os meninos de maneira diferente, eu não sabia o que era, mas sabia que era diferente” (MAYCOON).

Para entender o que chamo de estranhamento, precisei buscar referências em fontes distintas. Primeiramente, compreendi que o estranho poderia estar associado à própria leitura da *Teoria Queer*, que, ao ser traduzida, traz a provocação de levar para a cena de discussão aqueles que foram marginalizados, excluídos, não reconhecidos socialmente, estranhos diante de uma “suposta normalidade”. Penso o sujeito gay como aquele que se estranha diante de um padrão de masculinidade, mas que é também estranhado em um ambiente reconhecidamente heterossexual.

Aproprio-me do conceito do estranho também a partir dos estudos de Butler (2015) e Louro (2008), uma vez que a partir da Teoria da performatividade, o corpo gay é aquele que vivencia um gênero que não está engendrado nos discursos. Assim, uma vez que seu desejo se expressa por um corpo semelhante ao seu, ele foge a um padrão de linearidade entre sexo – gênero. “O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva” (BUTLER, 2002, p. 64).

Nessa perspectiva, Louro (2008), ao apresentar a ideia de um corpo estranho, nos provoca a pensar sobre esse corpo que incomoda o outro, por se apresentar desviante das normas de uma heterossexualidade considerada natural. Assim, o estranho também representa aquele que se desloca e que vivencia outras experiências acerca do gênero e da sexualidade; o estranho é o outro diante de um padrão maciço de naturalização da sexualidade.

Lendo os autores, em consonância com as narrativas dos jovens estudantes, compreendo que esse estranhamento revela em si a sensação de deslocamento dos padrões sociais instituídos. Assim, nessas diferentes práticas, a infância e os corpos são marcados por uma tentativa de entender esses estranhamentos.

3.2 Infância, corpos, sexualidades: marcas do vivido na família e na escola

Os modelos de sexualidade, masculino e feminino, que são ensinados na infância, através da escola e da família, produzem discursos uniformes que perpetuam representações estereotipadas sobre o ser menino e o ser menina. Na infância, os elementos performativos são internalizados através das brincadeiras, dos discursos e dos espaços que são delimitados para ambos os sexos, em um ritual que prepara para o modelo heterossexual. Padrões de comportamentos são estabelecidos nesta construção, para a vigilância dos corpos.

Segundo Foucault (2009), a sociedade fabrica diferentes dispositivos de construção/manutenção do biopoder, isto é, instrumentos e discursos que são responsáveis por disciplinar os corpos e controlá-los. Nesse ínterim, a sexualidade é um importante instrumento para a manutenção do biopoder, através de quatro entradas discursivas que, historicamente, analisaram o sexo: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso. Tais discussões tornaram-se pautas dos estudos de Foucault (2014) acerca da sexualidade e da arqueologia do poder e foram responsáveis pela vigilância de sujeitos específicos, como a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal malthusiano e o adulto perverso, principalmente o homossexual.

Essa discussão tecida por Foucault (2014), em seu estudo sobre o biopoder e a história da sexualidade, nos auxilia a pensar as questões da infância e de como os corpos infantis vão sendo modelados segundo os padrões heterossexuais. A sexualidade da criança seria pensada e controlada o tempo todo. Os médicos, juntamente com os pedagogos, faziam recomendações e davam conselhos para tratar tanto do colegial quanto de seu sexo. Assim, seria equivocado dizer que foi imposto um silêncio sobre a sexualidade infantil, uma vez que os educadores, médicos, administradores e pais, falavam constantemente dessa sexualidade, com as crianças e para as crianças, a fim de veicular os poderes e multiplicar o discurso.

O prazer de vigiar, controlar e fiscalizar, mas também o de criar mecanismos de fuga desse poder, de revelar-se, ou mesmo de tentar esconder o que não deveria ser visto. O poder é alimentado pelo prazer de perseguir, mas é um poder que se configura à medida que o sujeito consegue subverter esse poder de controle. Nesse

sentido, a sexualidade, durante o século XIX, esteve marcada pelo eixo poder-prazer, que se perpetua até os dias atuais. Segundo Louro (1999, p. 7), são muitos os que “consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens possuímos ‘naturalmente’. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído”. Essa acepção nos faria entender o sexo como algo pronto e inerente ao ser humano, ou seja, todos vivenciariam a sexualidade de uma maneira universal e seríamos biologicamente determinados a vivê-la de acordo com o sexo biológico. Porém, como podemos ver nos estudos foucaultianos, a sexualidade constitui-se como um dispositivo histórico, em meio a discursos de controle e normatização.

> Eu sempre gostei de brincar de boneca e brincava muito com minha prima, mas apenas quando meu pai e minha tia não estavam por perto. Por que eu sabia que meu pai não gostava. Mas minha madrasta me deixava brincar, quando ele não estava por perto. Para você vê é criança? Mesmo sem entender o que acontecia, eu sabia que era errado brincar de boneca. (MARCELO)

O controle sobre as brincadeiras é uma das manifestações do controle sobre a criança, deixando claro para ela, desde muito pequena, que estamos inscritos em uma sociedade binária. Entre o azul e o rosa, a boneca e o carrinho, Marcelo foi separado dos brinquedos pela visão biológica acerca do gênero e ensinado a se comportar em conformidade com tal padrão. Os corpos começam a ser fabricados, e não existe um corpo livre do elemento discursivo.

Os corpos falam, representam e significam a cultura, sociedade, o corpo que nasce está condicionado a um campo simbólico. Através dos corpos, os indivíduos refletem suas concepções e também a sociedade em que estão inseridos. Butler (2015) nos aponta que o corpo não pode ser pensado como algo naturalizado, mas precisamos pensá-lo como significado e como significação, ou seja, ele só pode ser entendido a partir da compreensão de que a linguagem e o discurso o constroem.

A evocação que se faz do corpo, quando a criança nasce, irá determinar, ao longo da sua vida, a forma como ela será vista e interpelada socialmente; o menino que nasce biologicamente com a genitália masculina está determinado a experimentar todos os discursos de construção de um homem socialmente aceito. Assim, qualquer sinal de um comportamento que insinue ou mesmo remeta a

qualquer ideia que construímos do universo feminino é negado e silenciado por diferentes práticas. Dialogando com essa questão, Bento (2006, p. 88) afirma que:

> Quando o médico diz: 'é um menino/uma menina', produz-se uma invocação performativa, nesse momento, instala-se um conjunto de expectativas e suposições em torno desse corpo. É em torno dessas suposições e expectativas que se estruturam a performances de gênero.

Nesse sentido, a família e a escola são instituições responsáveis pela manutenção dessas práticas, uma vez que através dos brinquedos e brincadeiras vão inscrevendo as concepções de gênero e sexualidade; vigiamos os banhos e as brincadeiras, distinguimos o que pertence ao mundo da menina e do menino. Se na família a vigilância é grande em torno do sexo e das expressões masculinas, na escola, essa experiência muitas vezes se torna cada vez mais dolorosa. Na vivência com outros colegas, ficam mais evidentes as diferenças e isso alimenta práticas permeadas pela exclusão e o silenciamento.

Segundo Louro (1999, s.n.), "ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina". Essa classificação, no entanto, não fica limitada à expectativa que a família tem sobre os(as) filhos(as), mas extrapola os muros familiares e chega à escola.

Na escola, os estudantes gays são, desde cedo, classificados e rotulados. Vivenciaram práticas de exclusão que iam desde a proibição das crianças de brincar com aqueles que tinham gostos por brincadeiras diferentes até o comportamento de hostilidade e crítica de professores diante das opções feitas sobre os brinquedos e as brincadeiras. Em relação a este aspecto, Louro (1997) narra as marcas deixadas pela escola e, a partir dessas marcas, vamos compreendendo a escola que também deixa marcas na vida desses jovens gays.

> Minhas lembranças escolares parecem menos duras. Mas hoje tenho consciência de que a escola também deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma. Numa escola pública brasileira predominantemente feminina, os métodos foram outros, os resultados pretendidos eram diversos. Ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. Certamente também nos ensinaram, como a Corrigan, as ciências, as letras, as artes que deveríamos manejar para sobreviver socialmente. Mas essas informações e

> habilidades foram transmitidas e atravessadas por sutis e profundas imposições físicas. Jovens escolarizados, aprendemos, tanto ele quanto eu, a suportar o cansaço e a prestar atenção ao que professores e professoras diziam; a utilizar códigos para debater, persuadir, vencer; a empregar os gestos e os comportamentos adequados e distintivos daquelas instituições. Os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher 'civilizados', capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades inglesa e brasileira, respectivamente. (LOURO,1997, s.n.)

Na experiência de Louro é ensinada a forma como ser uma menina e comportar-se como tal, no caso dos meninos que revelam suas histórias aqui, falamos de crianças que são ensinadas, desde muito novas, a não exibir qualquer tipo de afetividade excessiva, sendo policiadas nas brincadeiras com as meninas e vítimas de diferentes cenas de preconceito, ao se comportarem de modo diferente dos padrões estabelecidos. "Eu não sofri tanto preconceito na escola, pois, apesar de saber que eu era diferente, eu não tinha trejeitos femininos. E as meninas até ficavam interessas em mim. Eu não entendi como, eu não gostava delas" (HARRY POTTER).

Na experiência com a escola, Harry Potter afirma que era necessário ser menos feminino para ser aceito, uma vez que o menino que não apresentava trejeitos mais femininos não era questionado em sua sexualidade. Segundo Louro (1999, s.n.), "o homem 'de verdade', nesse caso, deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus sentimentos. Consequentemente, podemos supor que a expressão de emoções e o arrebatamento seriam considerados, em contraponto, características femininas".

Na concepção de um homem que deve atender a determinados princípios sociais, os estudantes gays vivenciam constantes cenas de desrespeito e preconceitos. Eles foram silenciados e negados pela ideia de um sexo que normaliza os comportamentos. Diante de uma prática constante de apelidos e rejeições, os meninos vão construindo modos violentos e solitários de lidar com esta questão, numa luta pela negação de si.

> Eu cresci muito recatado, eu cresci muito para mim. Eu nunca chorei com ninguém, eu chorava comigo. Eu ia para meu quarto a noite, às vezes chorava sozinho. E às vezes quando uma prima minha, um primo vinha conversar comigo, eu contava, mas contava distorcido do que tinha acontecido, só para ter uma sensação de desabafo, um pouco, entendeu? Que era aquele meio desabafo, não era aquele

> desabafo completo, omitindo as partes que eram mais importantes para você. (MARCELO)

Para Marcelo, contar os apelidos e o *bullying* que sofria na infância era contar que ele se sentia diferente e que seu desejo não atendia à expectativa da família. O *bullying* deixa marcas inscritas na subjetividade dessas crianças que, desde muito cedo, convivem com as piadinhas dos colegas e dos familiares sobre as diferentes formas de se expressarem. Uma violência que muitas vezes não é revelada à própria família.

Os meninos passam a ficar cada vez mais reclusos nos seus quartos e iniciam um processo de automutilação. “E assim, eu comecei realmente a me martirizar por conta disso, porque eu dizia se eles estão me chamando é porque eu realmente pareço, passei a me culpar e aí que me mutilava com alicate de unha no calcanhar, tirava aquela pele, ficava igual à pele de bebê, de recém-nascido” (MENINO DE LUZ).

Os processos de automutilação estiveram presentes não apenas na vida de Menino de Luz, mas outros como ele viam na automutilação uma forma de autopunição diante dos preconceitos sofridos. Vítima de *bullying*, ele era constantemente apelidado de “mulherzinha” e “Ney Matogrosso”, o que despertava nele um início de depressão, descoberto pela tia, após encaminhá-lo a uma psicóloga. A tia que presenciara seus pés sagrando muito devido à automutilação e sua dificuldade em apoiar os pés no chão, pela sensibilidade da pele retirada em excesso, preocupada em entender o que acontecia, tentou ajudá-lo através da busca de terapias com psicólogos.

A automutilação não acontecia apenas fisicamente, mas simbolicamente. Os sujeitos vítimas de *bullying* buscavam manifestar, através do silêncio e da reclusão, os preconceitos sofridos e os abusos sexuais praticados por familiares.

> Eu sofria tanto *bullying*, tanta coisa e ao decorrer do tempo eu fui ficando cada vez mais frágil, mais recluso mesmo. Eu não tinha amigos, eu não saía de casa. E na sexta série, eu lembro que eu comecei a ter um início de depressão por causa disso. Minha família não sabia exatamente o que estava acontecendo, porque eu tinha medo de contar e ser rejeitado, porque meus pais são cristãos. Eu temia que eles não entendessem, compreendessem exatamente o que eu tava passando. (MAYCOON)

O receio de revelar aos pais os acontecimentos vivenciados e, principalmente, de confessar os abusos sexuais foram comuns em algumas narrativas, como as de Menino de Luz, Maycoon e Pequeno Príncipe, que foram vítimas de abuso na infância. Esse fato gerou ainda mais dificuldade ao enfrentamento das questões familiares. Com receio da reação dos pais, os meninos mantiveram, durante muito tempo seu segredo, até que no momento em que se sentiram mais confortáveis em falar sobre isso, puderam contar aos pais o abuso sofrido pelos primos e tios que ameaçavam psicologicamente esses sujeitos.

Entre a vida privada e pública, muitas são as marcas mantidas em sigilo que, uma vez reveladas, remexem as feridas não cicatrizadas. Falar sobre o abuso sofrido não foi uma tarefa fácil para os meninos, pois as lágrimas e a voz embargada estiveram presentes durante a narração das histórias.

Narrar os abusos sexuais sofridos e praticados por familiares, as pressões psicológicas e o medo de falar sobre isso são marcas que se inscreveram nas subjetividades desses sujeitos. No momento das narrativas, percebemos que os relatos sobre os abusos sexuais e os primeiros sinais de uma depressão infantil caminhavam juntos, assim, não poderia falar sobre como os sujeitos se constroem no espaço escolar sem pensar nessas questões. Digo isso, pois, no momento em que essas violências e, posteriormente, a depressão começa a interpelar o sujeito, os sinais de problemas escolares tornam-se ainda mais agravantes. “Eu não conseguia interagir direito com a turma, sempre estava silencioso e mais quieto. Não queria frequentar a escola, era muito sofrimento” (PEQUENO PRÍNCIPE).

Sabemos que mesmo em meio às discussões que temos hoje sobre as questões de abuso infantil, quando nos referimos aos abusos sofridos contra meninos, ainda percebemos um silenciamento maior dessa questão. Sebold (1987) nos aponta que questões de gênero configuram a visibilidade desse tipo de violência. O sexo masculino foi ensinado a ser “durão”, suportando mais as agressões, sem pedir ajuda. Assim, os meninos demoram muito para revelar os abusos sofridos e, uma vez revelados, a família tende a assumir o posicionamento de negar o que aconteceu, ou mesmo silenciar sobre a situação, para evitar maiores repercussões do assunto.

Um assunto que se torna velado na família e que repercute na vida escolar desse estudante, em uma somatória de fatores que interpelam a forma como esse

estudante vai vivenciado a sua escolarização, mas, sobretudo, a forma como esses sujeitos vão se percebendo como sujeitos masculinos.

Como já vimos até agora, os jovens – os sujeitos desta pesquisa – vão sendo interpeladas por diferentes fatores durante a sua escolarização, entre eles: as construções e negações das identidades, os silenciamentos, o estranhamento que as induz a comportamentos de automutilação, sobretudo quando abusadas sexualmente. Os meninos que ocupam os espaços da escola e da família, com seus corpos que expressam diferentes formas de viver a sexualidade, geram um desconforto na sociedade e levantam para o cenário de discussão uma série de questões acerca da masculinidade, do preconceito e da homofobia.

3.3 Sempre fui um menino diferente: olhares sobre as masculinidades

Discutir acerca das masculinidades ainda é um campo novo na ciência, uma vez que, somente a partir dos movimentos feministas e do movimento gay, passamos a questionar a estabilidade das identidades sexuais. Quando pensamos em masculinidades, nos remetemos aos aspectos hegemônicos de construção da função masculina, uma vez que são associadas à masculinidade as características que compõem essa identidade do ser homem.

Diante das tensões contemporâneas e dos deslocamentos das identidades e dos sujeitos, algumas características vão se descentrando desse conceito hegemônico de masculinidade, pois, se ao homem não era permitida a vaidade com o seu corpo, o *boom* de recursos e produtos direcionados à estética masculina ajudam a romper os padrões e deslocam o conceito. Assim, precisamos pensar a masculinidade como algo que tem se deslocado. Segundo Connel (1995, p. 188), a "masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura de gênero". Uma prática que se exerce em um significado histórico, ou seja, à medida que repetimos discursos sobre os corpos, eles assumem práticas que os condicionam a uma representação de gênero.

Seffner (2003, p. 121) afirma que o questionamento da masculinidade hegemônica só pode ser entendido no âmbito de uma perspectiva de transformações mais gerais das relações de gênero, e não como crise particular da masculinidade. Sob essa perspectiva, nas histórias de escolarização dos

estudantes, a infância aparece em suas projeções da masculinidade não como uma crise do ser homem, ou ser masculino, mas das transformações pelas quais esses meninos passaram durante as suas trajetórias e que interpelam a maneira como vão representando suas masculinidades.

As inscrições discursivas sobre os corpos impõem uma forma de viver o sexo-gênero de maneira unilateral. Desse modo, os estudantes – colaboradores desta pesquisa – foram iniciados em brincadeiras típicas de meninos e de meninas, que simbolizaram o primeiro conflito desses sujeitos em suas relações com o mundo.

> Eu sofri na infância por causa disso, que meu pai sempre queria impor, “Não! Isso não é de homem! Oh, isso não é de homem, isso é de mulherzinha, você não é mulherzinha, você sempre foi homem, quando saiu da barriga de sua mãe, o médico disse que era um homem, não era uma mulherzinha”. (MARCELO)

A narrativa de Marcelo nos faz repensar uma questão relevante para o estudo das masculinidades, a construção do masculino. Como vimos até agora no texto, no momento em que os corpos nascem, eles são inscritos discursivamente em diferentes papéis de gênero. O gênero masculino, por sua vez, é desenhado a partir de uma concepção do ser homem que direciona cada sujeito da pesquisa a vivenciar determinados modos de comportamento. O masculino é construído e ensinado ao sujeito, mesmo que se pressuponha que ele, ao nascer biologicamente homem, já traga isso inscrito em si. Você é homem, pois nasceu homem.

Os conceitos de masculino e masculinidades confundem-se, nesse processo discursivo, e passam a ser sinônimos um do outro, porém o que não é questionado, ainda naquele momento em que os meninos narram suas histórias, é a ideia de que a masculinidade não é única, mas múltipla, assim como não existe uma construção do masculino, mas jeitos diferentes de existir que não cabem em uma simples denominação binária como masculino e feminino.

O ser/estar/existir biologicamente como homem insere cada sujeito em um campo subjetivo de diferenciação. Assim, se à mulher foram ensinados, durante muito tempo, os deveres da casa, ao homem foi destinado o trabalho fora dela. Essas marcações históricas vão determinando os corpos. Assim, crescer numa sociedade sexista estabelece padrões e normas que uma vez subvertidos soam o alarme de um possível deslocamento de lugares. Uma vez que esses deslocamentos são percebidos, aumenta-se a vigilância e o controle, aspectos a que

se refere Foucault (2014), e a família torna-se responsável por controlar e punir qualquer manifestação de subversão.

> Sempre gostei de ajudar minha mãe nos afazeres de casa e as pessoas já viam aquela diferença, aquela coisa, tanto que vizinhos comentavam né, sempre falavam uma coisa ou outra, e isso já me feria um pouquinho. Apanhei muito na minha infância, através de meu padrasto, eu sentia uma diferença dele comigo, mas ainda assim ia levando tudo numa boa ia para a igreja. (PEQUENO PRÍNCIPE)

O auxílio às atividades domésticas subvertiam os modos de vivenciar sua masculinidade. É comum ouvirmos que realizar trabalhos domésticos é coisa de mulher, mesmo vivendo em uma sociedade com tantos discursos de desconstrução dos papéis sociais. As diferentes formas de controlar e vigiar se evidencia nessa situação através das surras aplicadas pelo padrasto, referência doméstica do ser homem. Assim, o ato de bater que reprimia o corpo para que ele não exercesse atividades não associadas ao masculino, mas correspondesse à expectativa daquele sexo-gênero. Essa é apenas uma das formas de se expressar a violência física, simbólica e psicológica, sobre a criança que se afasta dos modelos preestabelecidos.

Desnaturalizar na família o discurso dos papéis sociais tem sido uma reivindicação antiga dos movimentos feministas. Silva (2000, p. 24) fala que “é na vida cotidiana que se desenvolvem condutas subjetivamente dotadas de sentido a partir das significações que se constroem no senso comum e que se institui a complexificação da realidade”. O convívio familiar ratifica ou anula a homofobia dentro de casa diante da maneira como lida com a representação do diferente que se constrói dentro daquele espaço.

A relação com a família diante do estranhar-se e reconhecer-se como diferente frente aos padrões que determinam os rótulos e os desejos, não foi fácil para Pequeno Príncipe, assim como não foi para Marcelo. Após a separação dos pais, Marcelo passou a viver com o pai e a madrasta. Sem o convívio com a mãe e diante das duras repreensões do pai sobre o jeito de comportar-se, ele aprendeu desde cedo que certos comportamentos não eram permitidos em sua presença, porém, já na sua ausência, as brincadeiras ditas como femininas eram permitidas.

Como observa Maycoon, “eu sempre fui uma criança muito feminina, um menino, eu sempre fui um menino magrinho, frágil e de voz fina”. Criado em um

ambiente predominantemente feminino, para Maycoon, sua aproximação ou mesmo os trejeitos ditos como femininos sempre foram algo natural. Não existia o reforço de um padrão masculino e, sendo assim, o defrontar-se com outros jeitos de ser menino só reverbera em outros espaços.

Neste caso, foi no processo de escolarização que Maycoon vai se defrontando com outros reconhecimentos das masculinidades. Um jeito de ser menino que está associado à ausência da expressão de seus sentimentos e a comportamentos ríspidos que fortalecem a ideia de um homem como sendo o macho. Assim, Maycoon percebe desde muito cedo, na educação infantil, que a forma como age e se expressa, ou mesmo sua preferência pelas brincadeiras e pela companhia das meninas expressava uma forma diferente de se perceber como menino. Podemos observar essa questão na fala de outro entrevistado, Allan Malaquias.

> Sempre gostei de andar com as meninas, brincava com elas e tudo mais. Mas minha atração, minha sina, eram os meninos. Desde muito cedo, muito novo. Eu era um menino que jogava futebol e fazia essas brincadeiras mais de meninos, mas já tinha uma tendência para o lado feminino. O meu comportamento era feminino, as minhas posturas, o meu vestuário tinha uma tendência de ser de menina e os meus pais eles nunca interviram. (ALLAN MALAQUIAS)

As marcações de gênero ganham visibilidade nas narrativas, pela distinção sobre o que pertence aos universos feminino e masculino, que a todo o momento são referenciadas. A demarcação de ser um menino com trejeitos de menina acompanha grande parte das narrativas. É esse reconhecer-se como um menino com jeito e trejeitos femininos que nos leva a refletir sobre o estranhamento[18] do sujeito e as diferentes masculinidades.

> Desde pequeños somos disciplinados para evitar muestras de afectos con otros sujetos denominados masculinos, caso contrario al género femenino donde son vistas como normales las muestras de cariño y proximidad entre madre e hija, amigas y compañeras. Estas normas de 'vigilancia del afecto', además de ser impuestas por las masculinidades hegemônica. (ÁLVAREZ, 2015, p. 122)

[18] Como já vimos no capítulo anterior, quando falamos sobre o estranhamento, pensamos sobre sensações de descontinuidade com os sistemas que vêm à tona no sujeito, uma vez que ele não reconhece mais o processo de repetição.

Esse silenciamento existente entre o afeto, o desejo e a autovigilância determina o modo como os meninos vão lidando com sua autodescoberta. Ensinados, policiados, ou vivendo de maneira livre suas descobertas percebemos que os apelidos pejorativos dos vizinhos e familiares se faziam presentes, em vários momentos da trajetória desses estudantes, principalmente na história daqueles que apresentam trejeitos femininos, como nos revela Marcelo, ao recordar de experiências vividas no colégio: “ser chamado de bichinha, veadinho, era algo recorrente nas minhas lembranças do colégio e até mesmo na brincadeira com os outros vizinhos. Sempre fui agredido dessa forma, eu só chorava” (MARCELO).

O ser homem tem se inscrito socialmente em um projeto de vigilância e de oposição ao outro, que é submisso e fragilizado. Considerados os algozes, na análise da opressão feminina, durante muito tempo, não investigamos o ser homem como uma forma discursiva que oprime também os sujeitos que transgridem a concepção engendrada do homem como o ser forte e opressor. Nessa perspectiva, a figura do homem foi desenhada como aquele que foi responsável, historicamente, pelas desigualdades de gênero. Sedimentamos, assim, uma masculinidade e deixamos de lado o homem como uma categoria de subjetividade.

> O afastamento dos homens, ou melhor, da produção de subjetividades masculinas, do epicentro das discussões de gênero, inevitavelmente, interdizia um domínio em que seus modos de vida seriam bem resolvidos, por que eram baseados no seu poder de opressão. Ao mesmo tempo, esta distância produz a possibilidade de uma zona de conforto, dado que estes modos de vida não estavam colocados em cheque. (ARAGÃO, 2013, p. 342)

Com o advento dos movimentos feministas e lésbico-gays, ancorados na perspectiva pós-estruturalista e nos estudos de Michel Foucault (2014), começamos a pensar em uma desestabilização das relações de poder e das verdades absolutas. Assim, a figura do homem passa a ser questionada a partir dos grupos minoritários que contribuíram para questionar as posições de gênero, além do binarismo homem - mulher e a relação de opressor-oprimido. Esse olhar mais atento sobre o gênero nos levou a desmitificar o olhar sobre o homem e sobre a masculinidade, assim como nos possibilitou compreender que o homem também é construído social e culturalmente, sofrendo a opressão de uma dominação masculina que se impõe sobre ele.

O estudo sobre as masculinidades observa os modos de vida que instituem um “jeito de ser homem” ou mesmo “tornar-se homem”. Nessa perspectiva, “ao falar de masculinidade não falamos apenas de personagens ou características individuais, mas de toda organização de práticas sociais e instituições formadoras” (ARAGÃO, 2013, p. 344) que sedimentam os gêneros, nesse caso de estudo, o homem.

A partir dos estudos de Aragão (2013), compreendo que a masculinidade transcende o corpo biologicamente masculino. Assim, o corpo social compartilha os valores da masculinidade ou feminilidade, independente do sexo biológico. Desse modo, quando acompanho a história desses jovens, percebo que o movimento que fazem da compreensão de si mesmos perpassa pela interpelação de uma masculinidade que foi imposta a partir de práticas sociais que também geram processos de identificação em alguns deles.

A experiência de masculinidade vivida por esses jovens reverbera de maneiras diferenciadas e sobre diferentes olhares. Em outras palavras, a masculinidade hegemônica só resiste na precariedade das masculinidades minoritárias, ou seja, uma vez que os meninos são forçados a assumir uma experiência de masculinidade, as outras expressões de masculidade começam a ser silenciadas, pois são vistas como desviantes. Porém, o fato de se identificarem como gays ou homossexuais, não anula o reconhecimento desses meninos dos papéis instituídos socialmente:

> Acho que o processo de construção sexual, da sexualidade, é totalmente subjetivo, e tem relação com o que você vive e o que você se identifica, o que você gosta de fazer, e com quem você se relaciona. Eu me vejo homem, eu sou homem, porém minha sexualidade é homossexual, gosto de outros homens. (ALLAN MALAQUIAS)

A narrativa de Allan Malaquias nos revela que mesmo que transgridam os padrões de sexualidade e de masculinidade, os meninos continuam a se identificar como homens, pois a própria categoria deve ser entendida como um posicionamento político. O colocar-se e reconhecer-se como homem independe da sua sexualidade, pois ele se reconhece em relação aos direitos e ao lugar social desse homem. Afinal, as minorias sexuais e o reconhecimento de seus direitos e identidades ainda

são silenciados. No entanto, o lugar social do masculino é reconhecido como um sujeito de direitos.

Entre uma masculinidade hegemônica, que reivindica o lugar de prestígio, e uma masculinidade subordinada, que reivindica os seus direitos, vamos alimentando uma sociedade preconceituosa. As piadas e expressões pejorativas constituem-se, não apenas como uma prática homofóbica, mas uma punição àquele que não exerce da mesma forma sua masculinidade. Uma vez que a masculinidade hegemônica alimenta-se de uma sociedade patriarcal, na qual a mulher é sua subordinada, o homem que apresente trejeitos femininos vê-se submetido a constantes sinais de violência simbólica. Ou seja, o homem com trejeitos femininos será por sua vez uma masculinidade subalterna.

> A construção dessa masculinidade acontece ao mesmo tempo em que se constroem diversas outras masculinidades e/ou feminilidades. O adjetivo hegemônico permite, também, demonstrar a presença de masculinidades que são merecedoras de outros adjetivos. Masculinidades não-hegemônicas que poderão ser colocadas como desviantes ou marginais. A representação de masculinidade hegemônica em um dado contexto cultural pode ser pensada como um parâmetro que subordina as demais representações de masculinidades. (BANDEIRA; SEFFNER, 2013, p. 250)

A ideia de uma masculinidade hegemônica resulta em uma superposição das masculinidades e mais uma vez retomamos a questão de gênero, pois o homem "afeminado", como é comumente apelidado de maneira negativa, sofre um preconceito duplo: primeiro, por apresentar um comportamento subversivo à concepção de homem; e, segundo, por ser comumente associado à figura da mulher que, historicamente, foi construída como subalterna.

Quando pensamos na homossexualidade, ainda estamos tentando construir padrões fixos que estabelecem um homossexual masculino, que é afeminado e uma lésbica que é masculinizada. Daí a origem de tantos apelidos pejorativos como: "bicha", "gay", "machão", "sapatona", entre outros. Segundo Fry e Macrae (1985, p. 12):

> As pessoas chamadas 'homossexuais' não sofrem de nenhuma 'condição', mas que acabam, isto sim, sendo levadas por pressões sociais, em grande parte, a desempenhar variações pouco ortodoxas dos papéis sociais normalmente atribuídos aos homens e às mulheres. Nas pequenas tribos, estes papéis e a maneira pela qual a homossexualidade é pensada são mais ou menos homogêneos, isto

> é, são compartilhados por todos os membros destas sociedades. Mas, nas sociedades industrializadas que são altamente diferenciadas socialmente, como é o caso da sociedade brasileira, existem vários 'papéis homossexuais' variando de região para região e de segmento social para segmento social. Além disso, estes 'papéis homossexuais' se transformam ao longo do tempo paralelamente a outras transformações sociais.

Se existem diferentes formas de se expressar e vivenciar a homossexualidade, por que ainda insistimos em uma busca por justificar determinada posição desses sujeitos, parece-me uma tentativa constante de enquadrar esses sujeitos a um padrão, deslocando-se de suas diferenças. De acordo com Louro (2008, p. 57), "desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo 'comum', 'compreensível', 'corriqueiro'". Isso pode ser exemplificado principalmente na infância, quando os meninos relatam a evidência maior de preconceitos, como podemos ver a seguir:

> Eu tive uma infância boa, porque eu tive tudo que uma criança deveria ter. Eu só sentia que não tinha muito amor na minha infância, não pela parte de meu pai, meu pai sempre me deu muito amor, minha mãe também, mas eu sentia que faltava alguma coisa na infância. Tipo assim, quando eu ia chorar, eu ia chorar pra quem? Eu não tinha, como se fala? Como falar para meu pai, eu me sentia envergonhado, as vezes acontecia algumas coisas porque criança é meio malvadinho, né? Então, as vezes acontecia alguma coisa, as vezes era xingado na rua, "seu veadinho", coisa assim, eu não podia recorrer a ele. (MARCELO)

Apesar de sofrer com os apelidos atribuídos pelas crianças, Marcelo sente-se envergonhado de admitir para o pai que sofre com essas atitudes: como iria explicar ao pai por que era chamado de "veadinho"? A ausência de alguém que lhe permitisse desabafar seus sentimentos e estranhamentos trazia uma sensação de falta constante. Policiado desde muito novo, ele sabia que não podia apresentar determinados comportamentos na frente do pai. Assim, falar que era chamado de "veadinho" não era uma opção, afinal poderia fazer com que o pai percebesse um comportamento diferenciado nele.

Evangélico e rigoroso com o filho, o pai de Marcelo sempre demonstrou um comportamento homofóbico, sustentado pelos princípios religiosos. Assim, ele deveria se comportar como homem, por que Deus não se agrada desse "tipo de gente afeminada" (MARCELO). As práticas vividas por Marcelo no seio familiar,

desperta naquele momento a esperança de viver outra situação na escola, em uma recordação de sua escola da infância, onde era acolhido pela direção e pelas professoras.

Na escola, os sujeitos da pesquisa preparam-se para desenvolver não apenas uma formação crítica, mas para apreender os sentidos de uma vida em sociedade, não mais apenas com os nossos pares, mas com outros que foram formados em outros princípios, religiões, classes sociais e valores. Nesse universo de tantos outros, os estudantes ingressam na escola e experienciam um reflexo do viver em sociedade, reconhecendo seus lugares de fala e pertencimento.

Porém, na experiência da escola, os meninos se defrontam cotidianamente com a presença de apelidos pejorativos que apontam novamente para os sinais de preconceito. “Eu lembro que, na segunda série, eu sempre fui ‘ah, o menino gay da sala’, eu sempre sofri *bullying* e essa parte era muito difícil pra mim, porque eu não sabia. Eu não tinha uma base, eu não sabia direito o que tava acontecendo comigo e por que eu sofria por aquilo, então, eu sofria. Eu sofri muito *bullying* desde a primeira série. Eu sempre fui uma pessoa muito transparente, então, eu nunca consegui fingir uma masculinidade que eu nunca tive. Eu sempre fui uma criança muito feminina” (MAYCOON).

A diferença expressa-se na sala de aula, mesmo que ela não a trabalhe curricularmente, o negro, o índio, as diferentes religiões, o menino com trejeitos femininos, os marcadores de gênero, sexo, religião e classe social se presentificam nas relações com os colegas. Assim, não temos como negar a sua existência, mas muitas são as práticas de invisibilizá-la. O sofrimento por parte dessa exposição pejorativa, por sua vez, gera constante transtorno às vítimas e se inicia muito cedo.

Para Marcelo, “a criança é um pouco maldosa e pega no pé das crianças que se apresentam diferentes”, mas o que vemos no desenvolvimento das crianças não é um preconceito que parte da sua inscrição subjetiva, ou seja, a criança não nasce preconceituosa, ela aprende a ser assim, no convívio com outras pessoas. Dessa forma, como as construções de gênero são produzidas nos discursos, o preconceito também é construído e aprendido nos diferentes cenários sociais. Segundo Junqueira (2013, p. 482):

> Nunca é demais sublinhar que, historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do ‘outro’

> (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e 'saudável'.

Ao falar da diferença e problematizar as narrativas dos estudantes, colocamos em questão o lugar desse jovem gay e não apenas a escola como cenário de formação, mas como constituída por um currículo. É comum, assim, pensar que o currículo das escolas até agora demonstra uma continuação da história da escola brasileira que ainda apresenta dificuldades em ver esse outro, esse outro diferente, mas não menor; não subalterno.

Mesmo ao falar inicialmente de uma escola inscrita nas séries iniciais da escolarização, destaco que naquele momento já se percebia uma sutil divisão de gênero e uma representação hegemônica sobre o corpo masculino.

> 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. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do 'armário'. Uma pedagogia que se traduz em uma pedagogia do armário, que se estende e produz efeitos sobre todos(as). (JUNQUEIRA, 2013, p. 485)

Como Junqueira (2013) aponta, as práticas, sejam elas brincadeiras ou discursos, instituem a experiência de não tornar visível o outro, que se perpetua no efeito de colocar no armário, de trancar as subjetividades e escondê-las. Por isso, penso que as experiências dos meninos, na educação infantil, constituíram-se como uma prática simbólica da pedagogia do armário, que é exercida por dois agentes, os colegas de classe e a gestão escolar.

As crianças e adolescentes passam a sofrer diferentes formas de preconceito, mesmo sem se identificar com uma coisa ou outra. Através das zombarias, dos apelidos e da recusa em participar dos mesmos trabalhos e brincadeiras, muitas violências são cometidas e interpelam a pessoa, enquanto sorrateiramente a pedagogia do insulto ou do armário continuar a se reinventar.

> Eu estudei no X, que foi péssimo, porque esse negócio mais de gente que tinha mais dinheiro, né? Meu pai sempre quis me dar uma educação particular, então eu entrei lá, foi entrar lá, aí disse assim: "Meu Deus, vou ter que voltar o que eu era antes, quando eu era

> criança, vou ter que esconder o que eu sou de novo", porque você vê que tinha aqueles trogloditas que lhe atacavam por puro prazer, entendeu? Você passar pra comprar um lanche e soltar uma piadinha entendeu? E você não achar colegas, pra achar colegas foi difícil nesse colégio porque pra eu achar colegas ou era meninas ou não era, porque meninos eram muito poucos que eram como eu e muito poucos que entendiam. (MARCELO)

Uma das práticas mais comum na Pedagogia do Armário[19] é o processo de adjetivação e exclusão. Marcelo era excluído pelos colegas que não queriam conviver com ele por causa de seus trejeitos, não queriam ser vistos com o "veadinho" da escola, e por isso construir relações interpessoais foi muito difícil. Como já vimos anteriormente, a concepção de uma masculinidade que se impõe sobre determinado padrão, intuitivamente subjuga e menospreza uma masculinidade que se diferencia daquela que se institui de forma hegemônica.

> Eu era sexta série, e peguei amizade com as meninas do terceiro ano, porque na minha sala elas não queriam falar comigo, porque era normal mesmo, aí você pensa assim: já tinha passado por isso na infância, e querendo ou não já vinha passando por isso, aí quando chega numa fase que eu sei que eu estou crescendo, tô ganhando o mundo, que eu tô como é que se fala, expandindo minha visão de mundo, já com uma certa independência. Você vê "poxa, é tudo igual, é tudo a mesma coisa, é tudo como eu era criança mesmo", entendeu? Então você fica meio que frustrado, faz assim: "poxa, eu cheguei em um colégio, onde você acha que a visão é maior, é mais ampla, as pessoas são mais evoluídas", você chega, você encontra pessoas que por prazer lhe agridem. (MARCELO)

Marcelo foi excluído pelos colegas de turma que não queriam dividir o espaço com ele, um exemplo claro de homofobia, mas, mesmo assim, ninguém tomou nenhuma atitude. Mesmo excluído pelos colegas, ele conseguiu fazer amizade com alunos mais velhos que o acolheram, mas que não faziam nada para impedir os ataques que sofria constantemente. As relações de amizade foram desenhadas apenas em ter a liberdade de conseguir um contato com essas meninas do terceiro ano, mas isso não impedia que ele continuasse sofrendo com a homofobia no espaço escolar.

[19] A concepção da Pedagogia do Armário refere-se à ideia de uma conjunto de práticas exercidas pela escola, mas também socialmente, para manter esses corpos que se desviam das normas preestabelecidas, trancafiados em suas subjetividades. De modo que eles não ocupem necessariamente um lugar politizado, de fala e de direitos. Assim, para Junqueira (2013), a pedagogia do armário corresponde a práticas que constituem um conjunto de meios que reforçam a exclusão.

A homofobia sofrida por Marcelo, nos dois espaços, familiar e escolar, tornou tudo ainda mais insuportável. A rejeição dos colegas do aluno gay interpela subjetivamente sua construção emocional e psicológica. O aluno rejeitado é sempre aquele que se questiona a respeito do que está sofrendo e, muitas vezes, se culpabiliza por sofrer aquelas agressões.

> E eu inventei de dançar no grupo de dança da escola, aí foi pior ainda mesmo, porque os meninos dançavam, mas eu não poderia dançar, porque se eu dançava, eu era veado, não podia dançar. Eles poderiam dançar, entendeu? Porque eles eram os machões, eles dançavam para as meninas, eu, se fosse dançar, eu ia dançar para me exibir pra eles. Porque eu queria eles, era assim que eles viam. E aí eu acabei saindo do grupo de dança, que era uma coisa que eu fazia, que eu gostava de fazer, gostava, eu amava dançar. Acabei saindo do grupo de dança, abdicando de mais algumas coisas que eu gostava, pra me recatar de novo. (MARCELO)

É comum, tanto quanto assustador, perceber que os alunos heterossexuais se sentem ameaçados pela presença do aluno gay. O aluno gay embaraça as relações, coloca em prova uma masculinidade hegemônica, aparentemente natural e acima de tudo desrespeita aqueles que a seguem. Para os amigos de Marcelo, o fato dele gostar de dançar era uma pista da sua homossexualidade, porém, esses meninos também dançavam, mas as justificativas se fortaleciam dentro de um discurso heterossexista. Marcelo foi cerceado de muitas coisas de que gostava, foi preciso se “recatar de novo”, era preciso se esconder novamente nos seus armários, não incomodar, não alterar a ordem. Situação semelhante ao que acontece nas histórias de meninos que não se reconhecem dentro de uma norma de masculinidade e sexualidade. Os cerceios a suas liberdades de expressão são uma forma de controlar aquele que incomoda o ambiente naturalizado como heteronormativo. Observe, a respeito, o que acontece, também, com o Pequeno Príncipe:

> Eu tinha ido estudar em um colégio particular, eu ganhei uma bolsa de estudos e lá eu sofri muito, e lá eu tive início de depressão. Eu me cortava, eu pegava alfinetes aí começava a me ferir, né? O meu rendimento começou a cair, eu faltava muita aula, eu ia uma ou duas vezes para o colégio, faltava muita aula, perdi em algumas matérias, quando chegou o final do ano eu fui pra algumas recuperações, mas eu decidi não fazer. (PEQUENO PRÍNCIPE)

Diferente de Marcelo, ele foi faltando às aulas e essa era a melhor forma de enfrentar a homofobia, naquele momento, pois o Pequeno Príncipe já apresentava sintomas de depressão. É interessante perceber que, ao longo das narrativas, ambos, ao se referirem sobre a instituição escolar da rede privada, nos fazem observar que a mesma deixa uma marca muito negativa nos meninos. A escola é marcada por práticas de violência, verbais e psicológicas, e os meninos se sentem acuados pela figura dos agressores.

Mesmo que de uma forma geral apresentemos aqui a escola como uma instituição em si, sem as divisões classificatórias de públicas ou privadas, é preciso ressaltar que as marcas vivenciadas no momento em que um estudante gay se insere na escola privada são muito mais fortes, no tocante ao preconceito em relação a sua sexualidade.

Durante o período de escolarização, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, “tende-se, nesse momento, a enfatizar a reclusão ao prazer, a negar a sexualidade infantil, o diálogo, salientando a desinformação, o medo, os tabus e preconceitos em torno da sexualidade sem culpabilidade” (SOUZA, 1994, p. 9). Isso por que ainda perpetuamos de alguma forma a negação de uma sexualidade que se expressa desde a infância. Construímos a ideia de um corpo, não apenas naturalizado em sua sexualidade, mas sem sexualidade, durante a infância. Assim, os corpos assumiriam uma sexualidade apenas na adolescência, quando falaremos sobre os hormônios e como eles alteram o corpo e, assim, a sexualidade aflora. Porém, conforme podemos observar na narrativa a seguir, não é bem assim que ocorre:

> Eu desde criança me sentia atraído sim por outros caras, mas eu achava que era normal. Tipo todo mundo ia passar por aquela fase na adolescência também, mas quando os hormônios afloraram, como dizem, aí pronto, é o baque. Poxa, eu não pensava nem nos meus pais, nem na sociedade, eu pensava no inferno, eu vou para o inferno. (HARRY POTTER)

Quando a escola e a família corroboram com uma formação que acontece a partir da repetição dos discursos, os efeitos vivenciados por esses sujeitos gays são sentidos como Harry Potter descreve, a ideia de uma sexualidade que aflora com os hormônios e que o desperta para a busca de si, mas também o medo. O medo do inferno, da sua sexualidade como anormalidade.

O discurso propagado pela escola de uma não sexualidade infantil traz efeitos não apenas para os estudantes gays, mas para toda uma sociedade que, como contrapartida da discussão sobre uma sexualidade, forma cada vez mais uma sociedade heterossexista. E aí se configura a contradição.

> O ambiente escolar é um espaço fundamental no processo de socialização do indivíduo, marcando a transição da infância à adolescência. Sendo assim, deve se caracterizar por ser um local seguro, que oferece proteção ao jovem, além de prepará-lo para o futuro e apresentar um eficaz processo de ensino-aprendizagem, sempre primando pelo bem-estar dos seus alunos. (SILVA; BARRETO, 2012, p. 11)

O que temos visto, a partir das narrativas, é que a escola, nos anos iniciais e no ensino fundamental II, é vivenciada de maneira muito dolorosa pelos meninos. Vale ressaltar, entretanto, que não queremos fortalecer a ideia de uma escola essencialmente preconceituosa e cheia de tensões, mas reconhecer que a escola que ganha vida nas histórias desses meninos traz essa marca de preconceito e exclusão. “Eu brincava muito de boneca na escola, vivia com as meninas, porque os meninos não queriam brincar comigo. Eu fui muito xingado, queriam me bater. Até pelos professores mesmo, me viam diferente e me olhavam diferente” (PEQUENO PRÍNCIPE).

As relações com os colegas e professores demarcam uma linha tênue entre a escola vista como um espaço hostil ou de acolhimento, porque é no momento da vivência de relações interpessoais, com os colegas e docentes, que os meninos experimentam as marcas de escolarização que invisibilizam e rotulam os sujeitos.

Por mais que a escola tente negar a sexualidade dentro do seu espaço, ela existe e se faz presente, em diferentes situações. A sexualidade pulsa na escola, mesmo que dela pouco se fale. As crianças e adolescentes possuem suas sexualidades, independente da visibilidade ou não que isso ganhe nas discussões em sala de aula. Ela está nos corredores, nas paredes, nos banheiros, nas relações entre os pares.

> Eu lembro que na educação infantil um menino me chamou para o fundo da escola e ele me beijou, sem maldade. Eu não entendi por que ele fez isso. Eu fui apenas por que ele me chamou. Eu não sentia um preconceito dos professores, até por que eu me segurava

> muito, eu me segurava meio que para não “soltar a franga”. (HARRY POTTER)

A partir das narrativas desses meninos a escola vai se revelando como o espaço que tem pensado pouco sobre a sexualidade infantil, que não a tem pensando como algo presente na vida dos sujeitos, mas algo que surge posteriormente, em outros momentos da história desses estudantes. Em contrapartida, quando escutamos as narrativas, percebemos que há uma contradição entre a visão de infância que a escola tem trabalhado e a real relação da infância com a sexualidade.

> Eu lembro que no colégio eu sempre estava na frente da dança e do teatro. E isso incomodava muito minha avó, ela ficava dando testa à professora, pois as professoras diziam que ela deveria me colocar na escola de teatro, porque eu me destacava sempre, mas minha avó fazia o trocadilho dizendo que “na família já tinha muito artista”. (MENINO DE LUZ)

A avó vigilante de Menino de Luz ia à escola cobrá-la e alertá-la sobre o seu papel de guardiã da sexualidade e da masculinidade do neto. Permitir que ele se destacasse e que estivesse envolvido e fosse o centro nas atividades comumente associadas ao universo feminino não fazia parte dos planos da avó para ele. Assim como Marcelo precisou se afastar do grupo de dança, na escola, por causa dos colegas e, posteriormente, por causa do pai, Menino de Luz também é controlado e vigiado em suas práticas de socialização. Como nos afirma Butler (2015), a sexualidade se constitui como a ideia do corpo vigiado, controlado e performático. O corpo que precisa ser negado em suas expressões.

A pesquisa da UNESCO (2004) *Juventudes e Sexualidade*, que envolveu crianças, adolescentes e jovens de escolas de ensino fundamental e médio de 13 capitais brasileiras e do Distrito Federal, aponta que a rejeição à homossexualidade é um dado concreto que merece atenção por parte da sociedade civil e do poder público, uma vez que:

> [...] cerca de um quarto dos alunos/as afirmam que não gostaria de ter um colega de classe que fosse homossexual; [...] a discriminação contra alunos que são ou que são considerados homossexuais por

> parte dos colegas ocorre principalmente de forma velada, por meio de referências preconceituosas. A recorrência à linguagem pejorativa é comum nas violências contra homossexuais, com o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tiranizar e ameaçar; [...] Alguns professores desempenham uma não assumida conivência com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, ao considerar que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam *brincadeiras, coisas sem importância.* (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2007)

A pesquisa nos revela um cenário preocupante ainda presente nas escolas, principalmente nas escolas que estão (de)marcadas pela questão religiosa. A forma como os colegas reagem à presença do aluno gay na escola, nem sempre é amistosa e normalmente é um processo difícil. Os alunos gays sofrem diferentes práticas de rejeição e de intimidação, por causa da forma como seus corpos se expressam, como podemos ver nas experiências de Menino de Luz.

> Os meninos faziam um corredor na escola para ficarem me xingando, fazendo bullying. E me marcava também que a direção não tomava providencia e não fazia nada. Até o dia que eu disse na direção que eles precisavam tomar uma decisão ou eu iria colocar a escola na justiça, eu era ensino fundamenta II e disse a eles que o aluno na escola é responsabilidade da escola. Mas como eles iam fazer alguma coisa, se quem mais fazia bullying, homofobia comigo era sobrinho da gestão. E a gestão dizia que eu estava procurando problema com o sobrinho dela. Na sexta-série foi muito difícil também, eu era o último a sair do colégio, pois rasgavam minha bolsa todo dia, jogavam meu caderno fora, eu sofria muito. Era um terror. Tinha um mototáxi para me buscar e me levar, por que eu sofri muito. Era um preconceito constante. (MENINO DE LUZ)

As humilhações constantes sofridas no ambiente escolar revelam, nas narrativas, que à medida que a escola se torna uma experiência hostil para esses meninos, seus desempenhos escolares não são satisfatórios. Ter que lidar com questões de homofobia, práticas de xingamento e de destruição do seu material escolar mostra a forma como esse estudante vai se relacionando com a escola, com os saberes. O seu desempenho escolar é fraco e o aluno apresenta notas baixas, dificuldades de concentração e nas formas como passa a se relacionar com os colegas.

A rejeição ao aluno gay expressa-se, também, na negação e na culpabilização daquele estudante. Ele se torna o problemático e aquele que desperta o motivo do bullying. A ausência de posicionamento da gestão é representativa do

olhar que aquela instituição tem para com o aluno. Ao negar as situações de *bullying* e proteger os praticantes, a escola reproduz um discurso de preconceito e que reforça o dispositivo de controle sobre tais alunos. Essa situação gera momentos cada vez mais difíceis para o aluno gay. Apoiada em um discurso que historicamente naturalizou os corpos, a escola se vê como a responsável por continuar a alimentar esse discurso e, por vezes, tem dificuldade em tentar fazer diferente, com receio do julgamento que a sociedade possa ter sobre ela.

Perceber que o aluno gay sofre diferentes situações de constrangimento e homofobia na escola é uma realidade que vem sendo apresentada em diferentes frentes, como nos aponta a celebração do convênio entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), celebrado em 2008, para realizar um projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, com enfoque nas áreas temáticas étnico-racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de deficiência e socioeconômica. O projeto foi desenvolvido através de uma pesquisa nacional, cuja amostra final resultou em questionários respondidos por 501 diretores, 1.005 professores, 1.004 funcionários, 15.087 alunos e 1.002 pais/mães de alunos, sendo seu relatório final elaborado em 2009. Dentre os resultados apresentados, aponta-se que o comportamento em relação a pessoas homossexuais foi o que apresentou o maior valor para o índice percentual de discriminação.

> [...] a distância em relação a pessoas homossexuais foi o que apresentou o maior valor para o índice percentual de distância social, com 72%, seguido da distância em relação a pessoas portadoras de deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), portadores de deficiência física (61,8%), índios (61,6%), moradores da periferia e/ou de favelas (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%). (FIPE; INEP, 2009, p. 7)

A pesquisa mostra uma realidade que vivemos e observamos em muitas escolas, como já vimos antes, o abandono de amizades e o afastamento em relação ao aluno gay são marcas presentes nas narrativas dos meninos que aqui dão vida ao trabalho. Esse sujeito que é forçado muitas vezes a fingir ser quem não é para não sofrer tantas violências, passa a sofrer ainda mais com uma violência psicológica, que se faz cotidiana, que tenta silenciar e disfarçar para seus pares qualquer associação de si com o universo feminino, ou mesmo com as rotulações.

Da mesma forma que ensinamos uma não sexualidade infantil, repetimos as marcações de gênero, de discursos machista e de uma masculinidade hegemônica. Diante de tanta contradição, é preciso ouvir as vozes desses discursos, para compreendermos quem estamos formando e para quem estamos formando esses sujeitos.

> Faz-se necessário refletirmos um pouco sobre a 'positividade do sexo se não vivemos satisfatoriamente?' Devemos questionar que valores e quais posturas estamos assumindo diante da vida, dos educandos e da 'moral sexual', que introjetamos e vivenciamos no cotidiano. Será que nós, educadores, estamos preparados para trabalhar com as crianças e os jovens sobre a sexualidade? Que concepções temos de sexo, sexualidade e prazer? Como poderemos desmistificar a biologização articulada à sexualidade? (SOUZA, 1994, p. 460)

As provocações trazidas por Souza (1994) nos despertam o olhar para as histórias desses meninos, principalmente para as experiências escolares vividas na infância e, com maior atenção, no início da adolescência. As narrativas nos mostram que é nesse momento de vida que os meninos mais sofrem com as situações de bullying e silenciamento diante das situações de preconceito. Assim, é nessas situações que os dispositivos de poder mais se fazem presentes. É na relação com a escola, em suas fases iniciais de escolarização, que esses meninos vão construindo suas relações com o outro e consigo mesmos. Diante disso, os meninos vão se tornando jovens, reconhecendo seus desejos e preferências, constituindo-se sujeitos através da hermenêutica de si, citada por Foucault (2012). É nos desencontros com os colegas, nos estranhamentos de seu jeito de ser menino e na compreensão de sua masculinidade e de como ela se expressa que os sujeitos vão se defrontando com outras questões: qual o seu lugar ou não lugar na escola?

Nessa perspectiva, busco, no próximo capítulo, compreender as contradições vividas no ambiente escolar, no momento de ingresso no ensino médio. Reflito sobre a juventude como uma categoria política, que tem demarcado cada vez mais seu lugar social não apenas na escola, mas na sociedade. Assim, entre os conflitos vividos por eles, cada um se deparando com as contradições e os diversos sentidos de um espaço escolar atravessado pelo preconceito, mas que também se apresenta como um meio de autodescoberta e cuidado de si.

CAPÍTULO 04

HISTÓRIAS DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: LUTAS, RESISTÊNCIAS E RECONHECIMENTO DE SI

Acabei com tudo
Escapei com vida
Tive as roupas e os sonhos
Rasgados na minha saída
Mas saí ferido
Sufocando meu gemido
Fui o alvo perfeito
Muitas vezes no peito atingido

Animal arisco
Domesticado esquece o risco
Me deixei enganar
E até me levar por você.
(BETÂNIA, Maria. **Fera Ferida**)

Quando revisito as histórias de escolarização desses jovens gays, me deparo com uma questão relevante que é compreender o lugar social desse sujeito, no ambiente escolar, no caso específico aqui de suas vivências no ensino médio. Faço esse destaque na história de vida destes estudantes, por dois motivos: primeiro, pela própria questão da juventude, que se apresenta como uma categoria forte; assim, falar sobre experiências escolares juvenis representa um ponto de tensão em uma transição entre a adolescência e a fase adulta, que reverbera no sujeito na forma de diferentes inquietações; segundo, porque a escola passa por outro movimento, que vai do lugar do preconceito ao lugar do reconhecimento desses sujeitos entre si, e de criação de redes de fortalecimento contra as normatizações.

Busco, portanto, nesta construção textual, compreender essas tensões vividas na escola, apresentando os conflitos, mas também as formas de resistência desses meninos e a mudança de representação da escola para esses jovens, a partir de um olhar mais politizado e crítico desse ambiente. A escola concebida como um espaço de socialização e questionamentos.

Para (re)conhecer esse lugar da escola, nesse processo de escolarização, assim como perceber qual o lugar desse aluno nessa escola, é preciso partir do estudo de três entradas: as práticas vivenciadas, a relação com os professores, colegas e gestão, e o posicionamento crítico e questionador desse estudante. Estes jovens que, ao realizarem uma hermenêutica de si, refletem sobre suas experiências e realizam uma análise cautelosa de si mesmos, ressignificando o vivido e atribuindo novos sentidos à escola. Eis que a juventude se revela como um momento de contradição, mas também de cuidado e fortalecimento.

4.1 Práticas de exclusão no Ensino Médio

O ensino médio configura-se em uma fase importante para os estudantes, por duas questões: o aluno prepara-se para a finalização da educação básica e, ao mesmo tempo, para ingressar no mercado de trabalho e na vida universitária. Assim, pressupõe-se que os jovens que ingressam no ensino médio já vivenciam de alguma

forma o seu despertar, seja de estranhamento ou reconhecimento de sua sexualidade.

A criança, aquém da sua sexualidade, já não existe mais no discurso ideológico da instituição; o jovem não aceita mais a negação de sua sexualidade, assim é preciso lidar com a expressão desses sujeitos, em suas diferentes formas, uma vez que:

> Ser jovem hoje não é o mesmo que ser jovem há 20 anos. As diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar. Assim, questões como sexualidade, meio ambiente, direitos e democracia são colocadas dentro de uma ética global, onde a subjetividade ganha importância, assim como as relações de gênero, as relações com o corpo e as relações entre os indivíduos de uma maneira geral. (ABRAMOVAY, CASTRO; SILVA; 2007, p. 29)

A juventude que vivencia o ensino médio traz, em sua trajetória, o olhar da sociedade, por duas perspectivas: o infantil e o adulto. Assim, o jovem, ao mesmo tempo em que é infantil e deve continuar a ser disciplinado, controlado e vigiado, também está se preparando para o futuro e uma vida adulta, devendo responder a essas perspectivas com maturidade. Em contrapartida a essa lógica, o jovem de hoje está marcado por um maior acesso a diferentes informações, influenciado pela mídia, pelas redes de comunicação e de busca, por outros conhecimentos através da internet e, sobretudo, a juventude de hoje está cada vez mais engajada no questionamento da ordem das coisas e das relações de poder.

A primeira questão, quando pensamos a juventude, em especial os jovens gays, é entender que ser jovem hoje ultrapassa a questão da faixa etária, envolvendo uma ação política, ou seja, uma reinvindicação do seu lugar como sujeito social. Porém, durante muito tempo, foi negado ao jovem o papel de ator social, mas, hoje, a concepção de juventude tem se ampliado, a partir de estudos sociológicos que visibilizam não apenas a necessidade de se pensarem políticas para a juventude, e também no sentido de se considerar esse sujeito como um ator social, que tem pressionado cada vez mais o Estado e a escola, para ter seus direitos reconhecidos.

Desse modo, quando olho para as histórias desses jovens, reconheço não apenas a importância das suas narrativas para a tessitura do trabalho, mas como

politicamente essa juventude tem pressionado a escola, principalmente nos anos finais de escolarização, a ser um espaço de maior respeito às diferenças e de luta pelos direitos humanos. É na escola que eles vivenciam um processo de socialização, em um espaço em que são tecidas as amizades, os encontros afetivos, as possibilidades de reconhecimento de si no outro.

O espaço da escola passa a ser ocupado pelos jovens, hoje em dia, de maneira diferente do que víamos há anos atrás; os corpos não estão apenas nos corredores. Eles querem se manifestar e questionar. A escola é essa porta de entrada para o questionamento das relações, dos lugares e das verdades.

> A escola precisa entender que nós estamos na escola. E queremos ser reconhecidos e respeitados. Acho uma falácia quando dizem que os gays querem ser aceitos, eles não querem ser aceitos. Não somos uma doença. Queremos respeito como qualquer outro ser humano, queremos direitos. (HARRY POTTER)

É na dificuldade de compreender a cultura juvenil, ou mesmo aquele jovem que tem ingressado na escola, nos dias de hoje, quando têm sido cada vez mais frequentes os conflitos entre o jovem e a escola. Desconsiderar que a diferença tem se expressado, cada vez mais, no dia a dia da escola, e que a sexualidade precisa ser pensada, tem sido um erro repetido e uma falha da instituição escolar. A maneira como a escola acolhe ou rejeita a diferença não passa mais despercebida pelos estudantes, hoje ela é questionada e cobrada a prestar contas da forma como exerce as suas práticas.

Para Maycoon, após reconhecer-se como gay para a sua família, a ideia de se sentir recluso e preso tinha acabado, porém, ao ingressar no ensino médio, isso é novamente revivido. Vejamos como o jovem se expressa a respeito.

> [...] Foi assim, eu achei que eu já tinha superado essa parte, mas foi uma coisa absurda, porque no ano passado eu estudava aqui e eu comecei a namorar com um garoto daqui também. A gente começou a namorar e já tinham casais héteros aqui na escola e pelo que eu via nós éramos o único casal gay que tinha aqui na escola, e que realmente aparecia assim pra todo mundo ver, e eu me sentia muito preso. Toda aquela prisão voltou pra mim, por que eu não podia passar no corredor de mãos dadas com ele, sem escutar uma piadinha. Eu não podia dar um abraço nele sem que a vice-diretora viesse separar a gente, e a gente passava nos corredores ou mesmo aqui na cantina e via casais héteros se beijando, se agarrando, menina em cima do colo do menino, coisas que não são permitidas

> pelo regulamento da escola, mas que, mesmo assim, faziam. E eu só via nós sendo chamados na diretoria, por reclamações, que estávamos tendo atos ilícitos dentro da escola e tipo, assim, nós só queríamos direitos. (MAYCOON)

No momento em que Maycoon começa a viver um relacionamento dentro da escola, os primeiros sintomas de homofobia se expressam, pois, até então, o fato dele ser gay não tornara o ambiente hostil. Porém, ao vivenciar sua relação, que foi exposta no ambiente escolar, por torná-la pública, percebe-se que a prerrogativa da homofobia o interpela. A ideia do estranho que incomoda, destoa e desequilibra o ambiente predominantemente heterossexista. As piadas dos colegas, os olhares de repressão e as reclamações da vice-diretora marcam as práticas de regulação sobre o corpo gay. Além disso, observa-se o olhar sobre a homossexualidade como ato imoral, promíscuo, ou como ele mesmo denomina “atos ilícitos”. Ao casal heterossexual, as regras da instituição escolar tornam-se, mais permissivas e compreensivas, com relação a suas expressões de afetividade. No entanto, ao homossexual segue a repreensão e o controle. A sexualidade desviante da heterossexualidade é cerceada pelos princípios de uma “falsa” moral, pois os estudantes não devem apresentar demonstrações afetivas que incitem um possível ato sexual. Entretanto, o ato de andar de mãos dadas é identificado como um ato ilícito, caso ocorra entre alunos gays. O casal gay, ou mesmo o aluno gay é o estranho que incomoda.

> E eu me lembro de um dia que o diretor chegou e chamou a gente e falou que a família do meu ex-namorado não sabia que ele era gay. Ele chegou e falou que, se nós não parássemos, que ele ia contar pra nossa família e ia chegar ao conselho tutelar. E que ele não tinha reclamações de casais héteros dentro da escola, mesmo tendo e todos os alunos sabem que o ano passado eram muitos casais héteros, se pegando todo dia. Tanto que, no terceiro andar, que é uma ala que não pode ter alunos, somente alunos externos, os alunos subiam lá pra fazer vários tipos de coisas, sexo, fumarem etc. E a gente não podia andar no corredor de mãos dadas, que a gente era proibido. Eles chegavam pra gente na hora da saída e falavam: “não, vocês não podem fazer isso”. (MAYCOON)

As chamadas na hora da saída para reclamações e ameaças de revelar à família sobre o namoro dos meninos é uma forma de interpelar e vigiar a sexualidade de ambos. A forma como são interpelados e vigiados nos corredores ou mesmo na porta da escola registra o que Foucault (2014) denomina de força das

relações de poder. Afinal, são as relações de poder que instituem a necessidade de um controle, pois é preciso controlar e vigiar para que o sujeito não exerça a hermenêutica de si e passe a questionar os discursos de verdade que foram historicamente construídos.

Na narrativa de Maycoon, a gestão que repreende o aluno gay pelas suas vivências afetivas funciona como um dispositivo disciplinar, que é, por sua vez, um dispositivo que atende a um discurso de poder e que serve de manutenção e controle da norma, nesse caso, a heterossexualidade compulsória. O fato da direção alegar não ouvir reclamações sobre os casais heterossexuais reforça apenas a concepção de uma sociedade escolar e de uma gestão que entende apenas a heterossexualidade como o “normal”. O estranho é aquele que precisa se adequar à norma, retirando da escola a responsabilidade de desenvolver uma prática que problematize e potencialize o respeito às diferenças. Os corpos são disciplinados pela escola, uma vez que:

> Disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua normalização, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais. (JUNQUEIRA, 2013, p. 490)

Assim, através da normalização da heterossexualidade, das trocas de carinho entre esses sujeitos, a escola assume uma desumanização do estudante gay, através de insultos e práticas de controle. As marcas da diferença expressam-se no cotidiano escolar e incomodam aqueles que possuem uma visão contrária à expressão das singularidades e à liberdade de gênero.

As marcas de uma exclusão que interpelavam o comportamento e a subjetividade de Maycoon se expressam de maneira diferenciada em relação a outros colegas, pois, de modo singular, cada um experimentou uma escolarização com diferentes formas operantes, de silenciamento e invisibilidade. Para Maycoon, todas as práticas eram incisivas, devido ao relacionamento vivido dentro do ambiente escolar. Porém, com outros colegas, como Pequeno Príncipe, a pedagogia do armário acontecia em outras perspectivas.

> Na escola eu me sentia muito reprimido, conheci algumas pessoas e mesmo assim eu ainda era reprimido. Eu via algumas pessoas assim, porque eu já tinha praticamente a certeza que eram iguais a

> mim, só que eu achava “não, não deve ser”, falavam que namoravam com meninas. Então, eu dizia: “tá bom, de boa”. E aí conheci essa menina, a gente começou a conversar, só que ela já me via meio estranho assim né, e aí a gente ficou conversando um tempo. Eu queria noivar com ela e tudo mais. Aí ela decidiu terminar, até mesmo por incentivo dos primos dela, de alguns familiares que comentavam sobre a minha sexualidade. (PEQUENO PRÍNCIPE)

Pequeno Príncipe tentou viver um relacionamento heterossexual na escola, mas não deu certo, por causa dos familiares da namorada, que apontavam diferenças na forma dele se comportar. A dificuldade de se reconhecer entre seus pares e as confusões dele mesmo acerca de sua própria sexualidade o deixavam ainda mais recluso. As marcas dos preconceitos sofridos durante o ensino fundamental perpetuaram-se no ensino médio. Para ele, foi difícil superar, no ensino médio, os estranhamentos da sua sexualidade, e somente após a saída da escola é que seu processo de aceitação acontece.

Desse modo, outro colega de sala que dividia também a identificação de gay, afirma sobre ele: “ele sempre foi muito recluso, você via que ele sofria. Ele era aprisionado em sua sexualidade”. O comentário que Harry Potter faz sobre Pequeno Príncipe nos revela ainda mais as marcas da escolarização, pois, mesmo que ele não fale muito sobre sua época no ensino médio, através de Harry Potter, percebo que a reclusão dele não era apenas algo vivido de forma individual, mas era percebida pelos outros colegas que dividiam o espaço da sala de aula com ele. Neste sentido, a escola estabelece simbolicamente os espaços de exclusão dos sujeitos, como nos diz Louro:

> [...] ‘a escola delimita espaços’, os quais são instituídos a partir de símbolos e códigos, mapeando o que cada um pode ou não pode fazer, separando, agregando, elegendo, classificando e legitimando diferenças em suas identidades ‘escolarizadas’. (LOURO, 1997, p. 61)

Mesmo convivendo com outros colegas gays, na sala de aula, durante um tempo, Pequeno Príncipe manteve-se silenciado e obediente aos códigos de normatização da escola. Normatização é discutida aqui a partir das práticas discursivas, nas quais se constrói um discurso fundador de verdade sobre o sexo, as pessoas, os gêneros e a sexualidade. Assim, ao normatizar o sujeito, há o enquadramento dele em uma concepção de “norma”, ou mesmo, de tentar trazer algo como o “normal” e o outro como diferente, o “anormal”. Assim, o processo de

normatização é de enquadramento dos sujeitos a uma concepção, um molde social produzido discursivamente. Faço essa leitura a partir dos estudos de Foucault (2014) ao discorrer sobre os discursos e o poder e Butler (2015) ao questionar e problematizar o gênero como performativo.

Entendendo o silenciamento a que estavam destinados os alunos que apresentavam trejeitos femininos, silenciar-se, para evitar que os olhares da sala estivessem voltados para si, era uma estratégia para não sofrer com os preconceitos.

Criar estratégias para diminuir a maneira preconceituosa como são vistos pela comunidade escolar é um mecanismo de defesa utilizado pelos jovens gays. Cada um, de acordo com as suas histórias de vida, vai tecendo essas estratégias. Segundo Junqueira (2013, p. 489):

> Estudantes podem ser impelidos(as) a apresentarem ‘algo a mais’ para, quem sabe, serem tratados(as) como ‘iguais’. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da pedagogia do armário, podem ser instados(as) a assumirem posturas voltadas a fazer deles(as): ‘o melhor amigo das meninas’, ‘a que dá cola para todos’, ‘um exímio contador de piadas’, ‘a mais veloz nadadora’, ‘o goleiro mais ágil’. Outros(as) podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos(as) a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão consentida em um ambiente hostil, uma frágil acolhida.

O aluno gay é alvo em uma escola que não politiza a diversidade, assim, criar estratégias para sobreviver naquele espaço é fundamental para não se evadir do ambiente escolar. Assim, mudar de escola e tentar encontrar um ambiente menos hostil acaba sendo algo corriqueiro na vida desses jovens. Porém, nem sempre as estratégias dão conta de erradicar ou mesmo diminuir o impacto da homofobia na vida dos meninos. As estratégias que acompanhei através das narrativas e do que Junqueira (2013) fala sobre as interpelações causadas pela Pedagogia do Armário foram vividas apenas por alguns dos meninos, pois, nos casos de Allan Malaquias e Harry Potter, acompanhamos outra trajetória de escolarização. Uma escolarização que não trouxe marcas homofóbicas, principalmente porque, como eles afirmam, a representação de um trejeito masculino que se aproxima do que a masculinidade hegemônica impõe torna, de algum modo, a condição de ser melhor aceito e acolhido.

> Todo mundo sabia que eu era também (gay), mas ninguém falou de mim, que eu acho que as pessoas acabam julgando mais quem tem um jeito assim, né? Os estereótipos dos homossexuais. Mas ele tinha mais, ele é mais afeminado, digamos assim então sofria preconceito. Mas ninguém mexe comigo não, agora com G acabam praticando *bullying*. Mas aparentemente ele não se importa, aparentemente, né? Ele leva na brincadeira, talvez ele já tenha aprendido a suportar, não sei. (HARRY POTTER)

A marcação da diferença, a partir das diferentes formas de expressar suas masculinidades, é uma das práticas que as formas de opressão se utilizam, inclusive dentro do ambiente escolar. No convívio com outros meninos, as diferentes expressões reverberam e demarcam lugares. Desse modo, as práticas vivenciadas nas escolas funcionam como interpeladoras da subjetividade desses estudantes, pois demarcam os lugares de prestígio e de silenciamento, mesmo para aqueles que conseguem interagir e ter uma relação melhor com os colegas, havendo uma negação da sua sexualidade. De certo modo, é como se tal interpelação descorporificasse o sujeito, que é visualizado apenas como sujeito e não como um sujeito com uma sexualidade diferente.

A imposição de um lugar social, marginalizado e conflituoso, que tem sido inscrita no ambiente educacional tem sido ancorada não apenas em práticas excludentes ou silenciadoras, mas também em situações de contradição. Quando analisei as narrativas dos dois grupos de estudantes (alunos e ex-alunos da escola), algumas contradições se apresentaram. De certo que não busquei fazer um trabalho que comparasse as experiências dos meninos, nos diferentes tempos que viveram/vivem a escola, mas algo chamou-me a atenção e acredito que necessite ser pensando, ao analisarmos o não lugar desses estudantes gays no ambiente escolar.

Um desses aspectos refere-se à atuação docente diante da sexualidade. A maioria dos professores que atuava em épocas anteriores ainda permanece na escolarização dos alunos atuais. Entretanto, o que chama a atenção é que as narrativas sobre as práticas exercidas pelos professores, em determinado momento, para os ex-alunos, revelam-se na história dos sujeitos que hoje vivenciam a escolarização de maneira diferenciada, ou seja, no processo de transição de um tempo passado para o tempo presente, com a mudança de posicionamento dos professores em relação à sexualidade, que é percebida de uma maneira diferente

pelos estudantes que vivenciam a escolarização no momento atual. Assim, dediquei-me a tentar entender qual era essa mudança de posicionamento, pois ela interpela e atua diretamente nas práticas que incidem sobre o estudante gay, determinando os lugares sociais desse grupo.

4.2 Entre professores e estudantes gays: o lugar do privado na sala de aula

No contato com os professores, os estudantes vivenciaram diferentes situações, a aproximação de alguns professores tornou as relações mais agradáveis, como nos afirma Menino de Luz: “os professores me adoram e conversávamos muito”. No momento em que os ex-alunos narram suas histórias, eles sempre apontam uma relação tranquila com os professores, não citam situações de constrangimento vividas por qualquer atitude de um professor. Eles afirmam que, mesmo na ausência da discussão sobre sexualidade e gênero, na maioria das aulas, eles não sentiam qualquer atitude de preconceito.

Eles destacam dois momentos em que a discussão aparece, durante suas vivências no ensino médio, a primeira, durante o período do meu estágio com eles, e, o segundo momento, na aula de Sociologia. Segundo os estudantes, o professor de Sociologia tinha o hábito de trazer situações do cotidiano para a sala de aula e uma delas foi a sexualidade. Nessa época, os meninos realizaram uma pesquisa na escola com os outros colegas, que deveriam responder ao que preferiam: um filho ladrão ou gay? A questão que, à primeira vista, parece totalmente equivocada para alguém que se debruça sobre essas questões, surtiu uma provocação diferenciada, pois, para a surpresa dos estudantes, a maioria afirmava que preferia ter um filho ladrão. Ao se deparar com o resultado da pesquisa, Menino de Luz mostra total irritação: “Achei um absurdo, mas mostra o quanto as pessoas são preconceituosas. Elas não entendem que não existe uma comparação entre um gay e um ladrão. Não estamos fazendo nada de errado” (MENINO DE LUZ).

Colocar no mesmo patamar, e como fonte de comparação, a sexualidade e uma ação criminosa tem sido algo rotineiro e influenciado pela própria mídia, tendo em vista a ideia de que a homossexualidade deve ser vigiada e punida, associando-a à criminalidade. O sujeito gay comete o “crime” de não corresponder a uma

heterossexualidade compulsória.[20] A atividade solicitada e o resultado encontrado foram, ambos, de grande impacto, marcando a história dos três sujeitos egressos: Menino de Luz, Pequeno Príncipe e Harry Potter. A experiência, em algum momento, foi acalentadora, uma vez que fez com que eles conseguissem se sentir parte, mesmo que de maneira breve, de uma discussão que buscou diminuir o preconceito dentro do seu espaço de convivência, mesmo que a pesquisa tenha revelado o quanto os colegas trazem marcas de preconceito. Trata-se de momentos que marcam e que atribuem sentido à escolarização.

Entretanto, através da experiência de Marcelo, conhecemos na mesma instituição, com os mesmos professores, outra perspectiva das práticas docentes. No momento que Marcelo narra sua trajetória no ensino médio, juntamente com seus dois outros colegas, vamos percebendo que os professores começam a se posicionar, propagando um discurso religioso de imposição de uma dita moral, que continuava apenas sendo rompida pelo professor de sociologia. Ou seja, os estudantes apresentavam três perfis de docentes: um que procurava problematizar a situação, a maioria que invisibilizava a questão e outra parte que utilizava o discurso religioso para impor uma normalização dos corpos.

4.2.1 Docência fundamentalista: o discurso religioso na escola

O fundamentalismo baseado em um discurso religioso e da moral tem sido utilizado historicamente como um primeiro sinal de práticas homofóbicas. Porém, o que temos visto, nos últimos anos, é uma divulgação ainda maior desses discursos religiosos, em diferentes âmbitos, como na política e na educação. Em um cenário de Estado laico e com o avanço nas discussões sobre as sexualidades e o movimento LGBTTT, temos presenciado um retrocesso no currículo, nas práticas em sala de aula e uma grande interferência da religião na política e, consequentemente, no ambiente escolar.

[20] A heterossexualidade compulsória é vista aqui como uma instituição política e como o resultado de forças sociais. Segundo Swain (2010), a heterossexualidade é politicamente compulsória, o que significa um intenso processo de convencimento cultural em políticas familiares e educacionais ou a imposição pela coerção de normas de submissão e devoção ao masculino, construindo-o de forma imperiosa como definidor da divisão de trabalho, remuneração e importância social.

Um exemplo claro disso é a própria questão do debate acerca do Plano Nacional de Educação, que retirou a questão de gênero, em muitas cidades, assim como o plano de educação da cidade desta pesquisa.[21] A luta política da bancada evangélica para a retirada da discussão de gênero nos revela dois tristes cenários: a falência de um Estado laico e o ressurgir de uma escola que está a serviço não apenas do Estado, mas dos ideais religiosos e da perpetuação de uma moral cristã, que controla e vigia a sexualidade.

Poderíamos pensar a partir disso, que a escola estaria recebendo, em seu cotidiano, uma nova expressão do fundamentalismo, que se impõe, aos poucos, às práticas docentes e nos posicionamentos dos professores em sala de aula.

> D é evangélico mesmo, eu acho que você não poderia levar um caso pra direção, porque pelo que ele fala hoje. Ele hoje é professor da gente e pelo que ele fala na sala de aula sobre isso, você não poderia ir mesmo. Porque você ia levar um caso pra ele assim: "D, acabei de ser vítima de homofobia aqui no colégio", ele ia mandar você sentar, "senta aqui que eu vou lhe dizer por que você sofreu isso. Porque você tá errado, porque Deus abomina isso", eu tenho certeza que ele diria isso, pelo que ele diz hoje na sala de aula, porque ele já falou sobre isso, que a religião dele abomina, que isso não é certo, entendeu? (MARCELO)

A forma como o ex-diretor se posiciona, ou mesmo como se posicionaria de modo fundamentalista sobre uma questão de homofobia escolar, não pode ser lida como um fato isolado. Uma atitude que traz inscrita em si um discurso religioso ainda muito forte e presente na sala de aula. É fato que cada um vivencia sua religiosidade de forma singular, porém, à medida que ela é usada como forma de opressão e eventualmente como causa de homofobia, é necessário repensar as práticas escolares. Como podemos refletir, a partir de Junqueira (2013), a grande questão da escola não está nas formas singulares como cada um vivencia suas concepções e valores, mas em como essas concepções interferem na construção coletiva.

> O currículo em ação eclode e se explicita nas atitudes cotidianas de docentes frente à diferença. Com efeito, ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, o(a) professor(a) ensina e incentiva os(as) demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela

[21] Como vimos no capítulo metodológico, no Plano Nacional de Educação da cidade de Alagoinhas/BA, a discussão de gênero não foi aprovada.

> e à diferença em geral. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a pedagogia do insulto e o currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a pedagogia do armário exerce sobre todo o alunado. (JUNQUEIRA, 2013, p. 492)

Assim como o professor que se recusa a chamar o aluno pelo seu nome social, o professor que discursa acerca da sua religião e dos seus princípios religiosos, em sala de aula, explicita a maneira como o currículo em ação na escola pensa a diferença e o alunado. Isso por que a pedagogia do armário não se impõe de maneira informal, mas em sentido amplo, pois todos os sujeitos que dividem o espaço escolar estão implicados. “A força da pedagogia do armário parece residir inclusive na sua capacidade de garantir a não nomeação de suas violências, o silenciamento de seus alvos e o apagamento de seus rastros” (JUNQUEIRA, 2013, p. 493). Desta forma, podemos perceber isso, ainda na fala de Marcelo:

> Recentemente teve um caso aqui na escola, uma professora, que ela chegou na sala de aula, não tava nem nesse dia, quem me contou foi as meninas. Ela chegou na sala de aula, não sei como chegou a questão desse assunto na sala, como foi abordado. Aí eu sei que ela soltou na sala que feminismo era coisa de quem não tinha o que fazer, que ela sentia nojo de mulher feminista, que ela tinha nojo de ser mulher por causa desse tipo de coisa. Aquele caso da menina que foi estuprada no Rio de Janeiro, “ela foi estuprada porque ela quis”, aí ela abre a boca pra falar isso numa sala de aula. “Que não sei porque gay ainda insiste em dizer que é gay, porque sabe que vai apanhar na rua”. Eu não tava nesse dia, no dia que eu cheguei, as meninas me contaram, mas eu fiquei tão nervoso, eu fiquei tão nervoso, porque eu não gosto desse tipo de coisa, uma coisa que se passa, você não quer desejar pra outra pessoa. Eu comuniquei à direção. Ninguém fez nada, eu pensei em levar pra DIREC, mas o que eu vou levar pra DIREC? Minha palavra contra a dela? Não tenho nada por escrito, não tenho nada gravado. (MARCELO)

A indignação de Marcelo diante do posicionamento da professora demonstra a mudança de comportamento dos estudantes, colaboradores desta pesquisa, nesta outra etapa da escolarização. Na história de escolarização, o ensino médio representa um espaço de luta e busca em que o estudante se utiliza de um posicionamento discursivo que já é marcado pela afirmação da identidade gay e que não mais permite o tratamento da desconstrução.

No que se refere aos discursos produzidos pela professora, percebemos como as práticas de homofobia passam a ser repetidas e instituídas como legítimas no espaço privado da sala de aula. Aos poucos, os alunos revivem uma escola não

apenas tradicional, do ponto de vista da vigilância e do controle, mas uma escola que se impõe como detentora de saberes e discursos instituídos como verdades. Conforme Junqueira:

> Ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, ambiências escolares tendem a comprometer a média do rendimento escolar. Sexismo, heterossexismo, racismo e outras formas de preconceito e discriminação representam um problema educacional e afetam a qualidade da educação de todas as pessoas. (JUNQUEIRA, 2013, p. 494)

O fundamentalismo chega à escola por diferentes atores e se constitui em um embate contemporâneo, uma vez que tem se tornado cada vez mais frequente. Como exercício, poderíamos levantar a simples questão de que, mesmo vivenciando a escolarização com professores igualitários, os meninos egressos não relatam a presença desses discursos em sala de aula, porém, os estudantes gays, que vivem o processo de escolarização, atualmente, sinalizam de maneira muito enfática as falas e ações preconceituosas.

Não podemos considerar, no entanto, que no ambiente escolar apenas as cenas de práticas docentes fundamentalistas sejam visibilizadas, pois seria atribuir também um olhar preconceituoso à escola. Desse modo, os meninos também vivenciam cenas de acolhimento. São essas cenas que ganham visibilidade.

4.2.2 Práticas pedagógicas de acolhimento às diferenças

Nas narrativas, a personagem que aparece com destaque nas seis narrativas, é o professor de Sociologia. Destacado por promover discussões que incluem diferentes questões, tais como religião, sexualidade e preconceitos. Nas cenas escolares, ele ocupa o centro de uma prática que acolhe e desconstrói o preconceito, e que se aproxima dos estudantes.

> O professor de Sociologia conseguiu terminar o conteúdo dele super-rápido e todo mundo prestava atenção. A aula dele era muito interessante. Ele sempre dava o assunto todo e no final deixava um tempo da aula para discutirmos vários assuntos. Isso fazia com que todo mundo aprendesse e ao mesmo tempo, a gente pensava mais sobre a sociedade. (MARCELO)

O fato de trazer discussões em sala que aproximam os alunos das suas dúvidas e inquietações promove uma prática mais acolhedora e que permite uma melhor experiência da escola. Os alunos que chegam ao ensino médio já sabem o que procuram e esperam da escola e na realização de algumas práticas sabem o que de algum modo possibilita uma formação diferenciada. Através das discussões sobre diferentes assuntos, da formação crítica, reflexiva e voltada para a discussão da diferença vão sendo rastreadas, naquele mesmo ambiente que por vezes se parece hostil,cenas diferenciadas:

> Uma pessoa que me marcou muito foi o professor de Sociologia, ele sempre foi muito acolhedor. Seu discurso sempre foi muito politizado e sempre incluía diferentes assuntos. Ele fazia uma prática diferenciada. Acredito que ele marcou a vida de todo mundo que passou por aquela escola. (HARRY POTTER)

De certo, que é válido destacar que a própria disciplina permite que as discussões estejam mais próximas da realidade dos estudantes, afinal estudar sociologia é pensar o social, as relações, o poder e os preconceitos. Porém, o que percebo na narrativa transcende a ideia de uma disciplina que favorece as discussões, mas de um profissional que assume um posicionamento diferente perante seus/suas alunos(as) e a escola. Diante de tantos esquecimentos e do silenciamentos das discussões de gênero e sexualidade, o professor que aproxima os meninos dessas discussões atrai e marca os alunos. É inevitável pensar que, em meio ao silêncio, um grito se destaca. Assim, o professor de sociologia é aquela voz que surge em meio ao silêncio de tantos que se calam diante da emergência da problematização do preconceito no espaço escolar.

Silenciar-se diante das cenas de homofobia, ou mesmo invisibilizar a diferença é uma das práticas mais comuns no cotidiano escolar. Desse modo, diante daquele que se pronuncia com um discurso religioso e do outro que traz a diferença e a questiona, diferentes posicionamentos docentes são experenciados. Os que silenciam sobre as questões da sexualidade também são invisibilizados nas narrativas. O professor que silencia é aquele que também é silenciado, não é falado ou referenciado na narrativa.

Assim, se pensarmos que o estudante gay vivencia um não lugar social, nas práticas escolares, estabelecemos que o professor também o vivencia, uma vez que

ele muitas vezes passa despercebido no processo de escolarização desse estudante. Na docência, a questão de gênero e sexualidade é silenciada e não vivenciada, nessa mesma medida, esse estudante não ocupa um lugar.

Pensar o estudante gay na escola, portanto, vai além de refletir sobre a homofobia, mas precisamos estar atentos às práticas docentes e, sobretudo, olhando a forma como os mecanismos de opressão se revertem em formas de resistência, nas experiências vivenciadas no ensino médio. As forças que oprimem também se tornam forças de resistência. O professor que silencia, agride, ou impõe, também é aquele que provoca a inquietação, que instiga o estudante a questionar o porquê das ausências, do silêncio e das agressões.

4.3 Os jovens e o cuidado de si: outras questões sobre a escola

A história de escolarização no ensino médio dos estudantes gays, nesta pesquisa, traz uma singularidade da escola neste período, uma vez que a escola é representada, na maioria das narrativas, como um espaço fundamental para a socialização, o fortalecimento das identidades gays e a criação de redes de reconhecimento. Chamo aqui de redes de reconhecimento a relação que esses jovens vão tecendo com outros alunos gays, gerando uma sensação de autorreconhecimento no outro. Essa percepção da escola como um espaço de relevância para a construção do estudante gay é discutida aqui, a partir do que Foucault (2012) chama de “cuidado de si”. Para isso, busco, através da análise do conceito “cuidado de si”, perceber como esses meninos vão experimentando outros sentidos da escola.

Para Foucault (2014), a subjetividade está no resultado de uma prática do sujeito de reflexão que antes de ser de si, precisa ser consigo, assim, uma forma do sujeito se constituir e se reelaborar. É nesse processo de modos de subjetivação e de relação consigo mesmo, que o sujeito se reelabora enquanto sujeito. Desse modo, os meninos que trazem em suas histórias marcas de uma escolarização de conflitos e de negação, em algum momento passam por um processo de ressignificação de si, ao ingressarem no ensino médio. Esse processo lhes permite estabelecer outras relações com a escola, uma vez que a relação consigo mesmos passa a ser modificada. Diante de uma situação na qual não mais silenciam em si

mesmos suas sexualidades, esses meninos buscam estabelecer outras relações com os colegas e os professores.

No cuidado de si, o sujeito está associado ao olhar que tenho sobre o outro e sobre mim, sobre minhas limitações e minhas escolhas. Assim, o aluno gay cria a consciência de que fazer da escola um espaço de socialização e respeito ao diferente não depende apenas dele, mas que ele precisa se posicionar. As redes precisam ser criadas para que, juntos, eles se fortaleçam naquele espaço. Afinal, como afirma Foucault (2014), o cuidado de si não é um ato solitário, ao contrário, ele se inscreve em um processo relacional. Eu tomo consciência do cuidado de mim, na minha relação com os outros.

> Quando eu cheguei ao colégio X, eu cheguei empoderado. Eu era respeitado por todos, eu já me assumia como gay e não ia permitir que ninguém fosse homofóbico comigo, novamente. Todo mundo me respeitava, os maconheiros, os professores, os colegas, todo mundo. (MENINO DE LUZ)

Diante de um quadro de escolarização marcado por cenas de preconceito, o jovem Menino de Luz, ao ingressar no ensino médio demarca sua chegada à escola, a partir do empoderamento, fator decisivo para que todos o respeitassem. Uma vez que antes sofria preconceito pela desconfiança dos colegas a respeito da sua sexualidade, o que gerava diversas cenas de homofobia e vários apelidos pejorativos, os meninos experimentam outra escola após chegarem mais seguros em relação a suas sexualidades. Chegar à escola autorreconhecendo-se como gay foi fundamental para ele assumir outro posicionamento diante de si e dos outros, pois, uma vez que o estudante se reconhecia e se aceitava como gay, mobilizou os outros a perceberem outras identidades na escola.

O empoderamento que aparece nas diferentes falas desses meninos reverbera em uma ação política que reivindica o seu espaço. A escola passou a ser um cenário político de socialização e de fortalecimento desses sujeitos. A partir das cenas de preconceito, eles iam se fortalecendo, principalmente a partir das relações interpessoais com os colegas de sala. Segundo Foucault (2015. p. 55):

> Encontrar-se-ão sociedades ou grupos sociais – tais como, sem dúvida, as aristocracias militares – nos quais o indivíduo é chamado a se afirmar em seu próprio valor, por meio das ações que o

> singularizam e que lhe permitem prevalecer sobre os outros sem que se tenha que atribuir uma grande importância à sua vida privada ou às relações de si para consigo.

Quando vejo nas narrativas os meninos relatarem sobre a forma como foram se empoderando na escola, de forma geral, tanto os egressos quanto os atuais estudantes, percebo que esse empoderamento é marcado pelo que Foucault (2012) nos sinaliza sobre esse chamado que o indivíduo recebe para se afirmar em seu valor. Os alunos gays diante das vivências escolares são convidados a reconhecer esse valor em si e a desvincular a questão da sua vida privada e das suas relações de si para consigo, que são próprias de uma esfera pública.

Na relação com a escola como um espaço de afirmação e de encontro com o outro, podemos perceber como os estudantes vão construindo suas relações com o espaço escolar, neste período. Pequeno Príncipe afirma que “não é contraditório dizer que gostamos da escola, mesmo ela não abordando a questão da sexualidade, porque muitas vezes ela é nosso espaço de fuga, de conversar com os colegas e de desabafo” (PEQUENO PRÍNCIPE) Independente de como a escola se apresente, o centro não está na forma como ela lida com a questão da sexualidade, mas como ela visibiliza os sujeitos e como ela pensa a sexualidade. Os meninos reconhecem a escola como esse importante espaço de formação, uma vez que nele são construídas outras relações, amizades que ultrapassam os muros da escola. A escola como esse espaço em que eu posso construir outros posicionamentos discursivos, a partir das redes de sociabilidade que são construídas pelas diferenças e pelas identidades. Os enfrentamentos do preconceito e da homofobia, presentes no Ensino Médio, ganham outro *status* nas narrativas, uma vez que estas redes estão, hoje, mais fortalecidas.

O fato da escola não problematizar a questão da sexualidade em suas práticas, não a torna um ambiente totalmente hostil, pois as cenas de preconceito que os jovens vivenciaram aparecem como espaços que marcam suas subjetividades, mas que também são vividos como uma situação de despertar para esses sujeitos, diante da emergência do cuidado de si. “Acontece também do jogo entre os cuidados de si e a ajuda do outro inserir-se em relações preexistentes às quais ele dá uma nova coloração e um calor maior” (FOUCAULT, 2014, p. 69). Nas relações com os outros colegas, com os professores que acolhem esse aluno,

independente de se inserir ou não na questão de gênero e de sexualidade, ele contribui para a escola ser vista sobre outros espectros de coloração.

São nos desafios vivenciados na escola que os jovens vão experimentando seus primeiros conflitos com o olhar do outro sobre a sua sexualidade. Assim, a partir da tentativa de lidar com essa questão dentro desse espaço, este serve como o lugar de fortalecimento desses sujeitos que hoje representam a grande força social contra a perda de direitos. O jovem aprende na escola, através dos conflitos e tensões, a necessidade de assumir um posicionamento político, de romper o seu próprio silêncio e manifestar-se. A escola vai se constituindo como um espaço de fortalecimento e enfrentamento dos sujeitos consigo mesmos.

> A escola foi difícil, mas foi no ensino médio que eu pude realmente entender quem eu era. Tive que me assumir e me ajudou muito ver outros colegas que também eram gays e não aceitavam as piadinhas ou qualquer sinal de homofobia. Duas pessoas que me marcaram muito foram: Harry Potter e Menino de Luz. Por que, quando cheguei na escola, eles já eram assumidos e eu não. Aprendi muito com eles, eles me inspiravam na forma como lidavam com as situações. (PEQUENO PRÍNCIPE)

O reconhecimento de si no outro que passa pelas mesmas situações ajuda os meninos a se fortalecerem, “o cuidado de si aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um ‘serviço de alma’, que comporta a possibilidades de um jogo de trocas com outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (FOUCAULT, 2014, p. 70).

É na troca de experiências que os sujeitos constroem o espaço escolar em suas tessituras. Assim, esses estudantes que se apresentam na pesquisa revelam muito mais do que uma escola da negação, mas trazem para o cenário das discussões a escola como uma potência de troca de saberes e experiência. Em meio a tantas contradições, o que percebo é que mesmo diante de todo o cenário que se desenha e das marcas subjetivas de uma negação e exclusão, a escola, para esses meninos, ainda é o espaço político onde se fomentam as questões e suas expectativas. É no espaço da escola que as culturas juvenis se reconhecem, se estranham e dialogam. É na existência da diferença, do conflito e das tensões que os temas se tornam pauta de discussão, pois, de alguma forma, as cenas de preconceito demarcam a necessidade do discurso. Assim, por mais sofrido que seja vivenciá-las, o fato delas continuarem a existir no ambiente escolar denota a urgência da discussão dessas temáticas neste espaço.

Busquei compreender, nas narrativas de escolarização, a partir da escola que eles viram/veem, vivenciam/vivenciaram, o que os estudantes esperam dessa escola. As marcas subjetivas da escola não trouxeram apenas a insatisfação, mas a coragem para enfrentar as dificuldades e as situações de preconceito. Nas ausências da escola e nas suas lacunas é que podemos conhecer a presença e a força desses estudantes gays, de suas histórias e marcas. Desse modo, convido o leitor a navegar nas minhas últimas reflexões.

CAPÍTULO 05
REFLEXÕES FINAIS

Não é sobre chegar no topo do mundo
E saber que venceu
É sobre escalar e sentir
Que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo
Em todas as situações
(VILELA, Ana. **Trem-Bala**)

Começo as reflexões finais com a certeza de que o estudo feito até aqui não se esgota neste momento, uma vez que as discussões acerca da história de escolarização desses jovens gays apenas começaram. Neste trabalho, procurei visibilizar as histórias de escolarização a partir das lembranças, sentidos e experiências desses jovens gays, revelando as marcas que a escola tem deixado na subjetividade desses meninos e, por meio disso, analisei como os jovens foram representando a si mesmos e como foram se construindo e se percebendo, ao longo da sua infância, adolescência e juventude, no espaço/tempo de escolarização.

Trazer as histórias de vida, pensando o lugar da escolarização foi de suma importância para esta pesquisa, pois, no momento em que leio e analiso as narrativas, muitas são as questões que emergem. A vida como história que se tece, em diferentes situações, espaços e tempos, mas que, ao rememorar a escola, permite ao sujeito revisitar memórias que pareciam esquecidas. Voltar ao seu período de escolarização inicial foi muito difícil, no início; as narrativas ainda muito insípidas demarcavam um lugar de silenciamento, de uma memória que insistia em permanecer silenciada, escondida.

Nesse processo, falar sobre sua escolarização em séries finais, lembrar o ensino médio e as questões vivenciadas apareciam nas narrativas de maneira densa e com maior facilidade. Não me parecia apenas uma questão temporal, na medida em que eles saíram recentemente do ensino médio ou estão vivenciando esse ensino médio, mas uma questão de uma memória ainda marcada por traumas e um querer negar que algum dia seus processos de construção de si passaram por tantas marcas dolorosas.

Mesmo diante dos estranhamentos em participar de uma pesquisa e narrar suas histórias, a experiência de falar e de revelar lembranças que, durante muito tempo, ficaram guardadas apenas em suas memórias tornou-se algo muito significativo. O espaço das narrativas possibilitou um despertar sobre si mesmo, algo que eles não tinham consciência de que poderia ser utilizado como uma ferramenta de resistência, conforme podemos perceber na voz de Menino de Luz: “Gratidão. Eu agradeço, a primeira vez que eu vi que precisava, eu não sabia que eu precisava tá aqui hoje, a gente sempre se viu e a gente sempre se conheceu, a gente só nunca tinha se encontrado. Grato” (MENINO DE LUZ).

O estudo a partir das histórias de vida coloca em questão a subjetividade, as marcas, os sentidos, as experiências e os projetos de si. Assim, quando me debruço

a trabalhar com a história de vida desses jovens, alcançamos muito mais do que o objetivo deste trabalho, pois muitas são as tessituras que se revelam. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de uma existência singular-plural, criativa e inventiva, do pensar, do agir e do viver junto (JOSSO, 2007, p. 413).

As narrativas revelam histórias que se cruzam na necessidade de pertencimento, reconhecimento, resistência e busca pela legitimação das suas sexualidades. A partir de suas narrativas, os sujeitos se encontram de forma singular – plural, nas práticas cotidianas do ambiente escolar, na relação com os colegas, professores e a gestão escolar, nos casos de homofobia e nas práticas de negação e silenciamento.

No primeiro momento de análise da pesquisa, debrucei-me sobre as diferentes formas de se reconhecer menino, na infância e na adolescência. A partir daí, comecei a compreender que desde muito novos, nas suas primeiras experiências com a escola, os colegas e as brincadeiras, os primeiros estranhamentos acontecem. Meninos que gostam das brincadeiras de meninas e que dividem o espaço da escola em círculos de amizades predominantemente femininos. Meninos que, apesar de gostarem das brincadeiras rotuladas de masculinas, se sentem desde novos em uma relação de olhar o outro menino diferente da menina. Meninos que rotulados de bichinhas e gays, desde a infância, vivenciam situações de rejeição e por isso não socializam com muitos colegas. Esses diferentes jeitos de ser menino são interpelados por uma experiência de escolarização com situações de *bullying* e preconceito.

Em uma infância povoada pelo medo e pela dúvida, na forma como se sentem diferentes em relação aos outros meninos, eles não são compreendidos por ninguém, e se defrontam com diferentes situações de rejeição dos colegas de sala, momentos em que se sobressaem a presença do *bullying* na escola, a distinção dos universos femininos e masculinos e uma escola que não se acostumou, ainda, a pensar os corpos, a sexualidade e a criança como um ser social. Na infância, as situações de preconceito passam despercebidas pela escola e, em consequência, para a família que, muitas vezes, desconhece tais situações.

As crianças ensinadas dentro de um discurso machista e sexista tornam o ambiente, para os colegas diferentes, hostil. Os estereótipos vão sendo reforçados e o menino gay é atacado, a todo momento, nas brincadeiras, ou mesmo através da

negação e da invisibilidade da comunidade escolar diante das situações vivenciadas pelos meninos. Os sintomas de reclusão, os tratamentos psicológicos e as mudanças de escola foram fatos comuns nas histórias dos meninos.

Os meninos apropriam-se desse espaço e transitam entre a norma e a transgressão, em um processo que solicita uma troca de saberes, e não mais um saber instituído. Nessa perspectiva, as situações de exclusão ficam ainda mais evidentes.

Após ingressarem no ensino médio, os estudantes gays vão conhecendo outros sujeitos, outras histórias. Os meninos que ingressam na escola pública, para cursarem o ensino médio, se encontram num mesmo espaço de formação, mesmo que em diferentes tempos, uma vez que os seis alunos pertencem a tempos diferentes de escolarização. A vivência na escola pública, para muitos, era a primeira experiência naquele espaço. Assim, a primeira reação é de medo e desconfiança daquele espaço. É importante salientar que é no espaço da sala de aula, enquanto jovem, que os meninos experimentaram situações contraditórias que desenharam outro cenário escolar. A escola anterior, marcada pelas cenas de preconceito, ganha outras cores. A escola não é apenas o espaço onde situações de homofobia aparecem, mas, nesse espaço, os meninos se fortalecem, enquanto sujeitos, aprendem em suas vivências e criam diferentes estratégias de enfrentamento.

A escola pública ofereceu diferentes marcas ao jovem, a principal delas foi a negação e a invisibilidade que continuavam, porém, os apelidos pejorativos já não eram tão recorrentes, no cotidiano desses jovens, principalmente porque a maioria deles não se relacionava com ninguém durante esse tempo. Em contrapartida, conhecemos, através das narrativas, a escola como um espaço que promove a necessidade do cuidado de si, e que, na ausência, se faz presente em tantos outros aspectos, acolhendo mesmo sem saber lidar com a questão da sexualidade.

Deste modo, podemos compreender que os corpos que vivem suas relações afetivas dentro do espaço escolar tendem a ser mais repreendidos do que aqueles que apenas assumem sua sexualidade, a diferença como são olhados, vistos e reprimidos, é nitidamente diferente da forma como os casais heterossexuais são tratados. Mesmo diante das normas que limitam algumas manifestações de carinho dentro da escola, os casais heterossexuais passam despercebidos dos olhares da comunidade escolar, porém os homoafetivos são constantemente vigiados.

É no espaço da escola vivida no ensino médio que os meninos se autodescobrem em parceria com sua família, assumem seus desejos e suas opiniões. No encontro consigo mesmo ele descobre formas de enfrentar o preconceito e percebe a fragilidade do ensino em pensar a sexualidade. Os jovens compreendem, na juventude, a escola como uma instituição que ainda precisa pensar e melhorar, em suas práticas e atividades, mas também um espaço de tensão, onde não se sabe ainda como discutir e colocar a questão da sexualidade.

Quando nos propomos a pensar a educação sob outro olhar que não fosse o da reprodução da Pedagogia do Armário, penso que, em concordância com os estudantes e suas histórias de vida, o que tentamos reivindicar é a necessidade de uma educação para a diferença, que se desvencilhe do rótulo conteudista e que deixe de formar apenas sujeitos para o mercado de trabalho, mas forme para a vida em sociedade, atuando efetivamente na construção de sujeitos crítico-reflexivos, menos preconceituosos e mais voltados para a alteridade. Um sujeito que não precise sentir na pele as dores de ser marginalizado para se juntar a suas lutas, e que tenha consciência que ocupar um lugar de prestígio não deve ser uma satisfação, mas um incômodo, pois, à medida que eu ocupo esse lugar, outros estão à margem dele.

A diferença precisa ser vista como uma questão que atravessa a escola, em todas as suas ações, pois o outro está em todo o espaço do cotidiano escolar, e tentar enxergá-lo na homogeneidade já não é mais possível. Todos esses outros conquistaram espaços, reforçaram suas redes e trazem à tona todas as lutas. Enquanto essa perspectiva não for assumida pela escola, teremos constantemente o aumento dos conflitos no cotidiano escolar. O outro não está mais sozinho, ele está aliado a vários outros, a outro gênero, outra raça, outra religião, outra classe social e, juntos, eles modificam o espaço escolar.

Afirmar que a escola tem pensado as diferenças ao trazer em suas vivências os assuntos da mulher, do negro, do índio, e de tantos outros, que acontecem apenas em dias específicos e momentos isolados, anda na contramão de uma perspectiva que abrace a diferença. Pois, ao mesmo tempo que as questões estão na escola, elas reforçam a deturpada ideia de uma diversidade cultural, que é apenas positiva, celebrada, mas não questionada nas relações de poder e nos processos de diferenciação que engendram. A grande questão é enxergar que falar da diversidade de maneira positiva, não é sob nenhuma perspectiva atribuir a

diferença, mas, sim, naturalizar a diversidade. Segundo Louro (2008, p. 29), não “há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada”.

Auxiliado por esses professores que promovem uma discussão pela diferença e pelo respeito às inquietações e experiências com o preconceito e a exclusão, os estudantes demonstraram, em suas narrativas, que estão cada vez mais dispostos a expressar a sua voz, a lutar, a resistir e a questionar o espaço escolar. Os meninos formaram redes que se articulam entre si na luta e no enfretamento.

A escola reconhecida como um espaço de pertencimento para todos e por todos é um princípio básico para uma educação pela diferença. A pesquisa nos aponta que a ausência de cenas de preconceito torna a escolarização mais prazerosa de ser vivida pelos meninos. Criar um ambiente menos hostil resulta em uma diminuição de conflitos, da evasão e do fracasso escolar, pois a escola se constitui enquanto um espaço que politiza a diferença e as identidades, fornecendo instrumentos para questioná-las e compreender seus processos históricos de fixação como sendo subalternos. Não possuímos uma resposta pronta para o que a escola deve fazer para lidar e respeitar as diferenças, mas apenas podemos problematizá-la, uma vez que essa se constitui a própria função escolar, problematizar o senso comum. Ao problematizar essas histórias, o ensino, as práticas reguladoras e emancipatórias possibilitarão o debate e o avançar das discussões.

Essa juventude que adentra a escola, seja ela pública ou particular, nos dias de hoje, tem se negado a permanecer no lugar do silenciamento e tem questionado não apenas a escola, mas a família e a religião, tão presentes na vida desses meninos. As forças dessas ditas “minorias” têm se expressado, cada dia mais, dentro do ambiente escolar; os meninos têm chegado à escola empoderados, não aceitam mais os termos pejorativos, questionam as verdades estabelecidas. Não se reconhecem como homossexuais, mas como gays, em uma identidade política singular e plural, não falam mais sobre se assumirem enquanto gays, mas em se reconhecerem socialmente.

Através das narrativas desses meninos aprendo, formo e me reconheço como plural e incompleta. Descubro no olhar de cada um deles, com suas lágrimas e felicidades, as dores e as delicias de ser um jovem gay, em uma sociedade homofóbica. Os meninos sabem o que querem da sociedade e da escola e lutam

pelo que acreditam. A escola, como espaço de conflito e tensão, é também o espaço de empoderamento, desses meninos se expressarem como realmente eles se sentem, de socializar e criar vínculos. Como Harry Potter afirma, “os meninos que aqui se apresentam não querem ser aceitos, eles não querem uma escola que os insira no espaço, mas que trabalhe com a real inclusão desses sujeitos, das suas histórias e experiências”. Uma escola que respeite as diferenças, que tenha princípios de alteridade e respeito ao outro, não como o estranho, mas como o que eles são, companheiros de direitos e deveres.

De cada menino que conheci e reconheci, a partir das suas narrativas, levo um pouco da sua força e coragem, por se mostrarem à sociedade como realmente são. O medo de sofrer represálias, não os impede de lutar e foi com essa força que fui tecendo cada uma das palavras que compõe este trabalho, pois, mesmo quando já não parecia capaz de finalizá-lo, as vozes desses meninos me acompanharam na certeza de que essas histórias não mais poderiam ficar escondidas apenas em suas memórias, elas precisavam ganhar cada vez mais vida. Assim, este trabalho ganhou as cores, sabores, texturas e os sentidos elaborados por esses meninos. Procurou, ainda, em cada página, tocar o leitor, assim como fui tocada pelas histórias desses jovens estudantes gays.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2007.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina. Masculinidades contracorriente. **Revista Bagoas**, n. 12, 2015, p. 117-133.

ARAGÃO, Rafael. O homem é desse mundo: para entender a masculinidade como um processo histórico. In: COLLING, Leandro; THÜRLER, Djalma. (Org.). **Estudos e política do CUS** - Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 344.

BANDEIRA, Gustavo Andrada; SEFFNER, Fernando. Futebol, gênero, masculinidade e homofobia: um jogo dentro do jogo**. Revista Espaço Plural**, Ano XIV, n. 29, 2. Semestre, 2013, p. 246 – 270.

BEN-PERETZ, Miriam. Episódio do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**., 2. ed. Porto: Porto, 1995. Cap. VIII, p. 199–214. (Coleção ciência da educação)

BENTO, Berenice. **A (re)invenção da transexualidade:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós. 2002 [1993].

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade**. Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v 20, n 2, 1995, p 185-206.

CUNHA, Rúbia Mara de Sousa Lapa**. Histórias de Vida de Professoras Normalistas nas Escolas Isoladas da Microrregião de Jacobina:** Memória, Formação e Identidade Docente. (1945-1960). Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Mestrado em Educação e Contemporaneidade. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida:** da invenção de si ao projeto de formação. Trad. Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FERNANDEZ, Graciela Nieves Pellegrino. **Que "osadia" é essa**? Representações sociais dos discursos de professoras(es) sobre sexualidade na ambiência escolar. Dissertação de mestrado no Programa de Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia, 2011.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida.** O método biográfico nas ciências sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saher. Trad. M.T. C. Albuquerque e J. A G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade, 2:** O Uso dos Prazeres. 5. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade, 3:** O Cuidado de Si. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Trad. Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

FRANÇA, Elisete Santana da Cruz. **Saindo do "armário", quantas portas se abrem/fecham?** As sexualidades na escola e na formação docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, 2011.

FREITAS, Maria Virginia. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral:** possibilidades e procedimentos.São Paulo:Humanitas/FFLCH/USP, Impressa Oficial do Estado, 2002

FRY, Peter; MacRae, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1985.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS; INEP. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**: relatório final. São Paulo, 2009. Acesso em: 16 de jun 2011.

GHANTOUS, Daniella Soraya Resende Araújo; CARVALHO, Carlos Henrique de. **História oral:** construindo interpretações preliminares sobre a Escola Estadual de Uberlândia. In: LOPES, Ana Amélia et al. História da educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: FUMEC, 2002. p. 91-98.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista de Educação**: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em Ação. **Revista retratos da escola** – **CNTE**, v. 7, n. 13. jul. /dez. 2013, p. 481–498.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições.** v. 19, n. 2 maio/ago. 2008, p. 17-23.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes,1997.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 1996.

PAES, Fernando Luís Oliveira Athayde; PAES, Ademilson Batista. **Educação e homossexualidade**: um mapeamento da produção científica brasileira. Disponível em: http://fapems.org.br/2015/eventocgr/sistema-admin/_trabalhos/trabalho01_86179.pdf. Acesso em: 10 de fev 2017.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. IN: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. v. 1. p. 41-60.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a roça e a cidade:** identidades, discursos e saberes na escola**.** 2008. Tese (Doutourado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

ROSA,Guimaraes. **Grande sertão:** Veredas. Primeira edição, biblioteca luso-brasileira - Série Brasileira, 1994

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Matheus Araujo dos. Abjeto em disputa: dissidências ou não entre Bataille, Kristeva e Butler.IN: COLLING, Leandro; THÜRLER, Djalma (Org.).

Estudos e política do CUS - Grupo de Pesquida Cultura e Sexualidade. Salvador: Edufba, 2013. 371 p. - (Coleção CULT; n. 15).

SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. **Isso é o que não mudou ainda:** diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2011.

SEBOLD, John. **Indicadores de abuso sexual de meninos e adolescentes**. Social Casework 68, fevereiro 87, p. 75-80. Trad. Edileusa da Rocha. Revisão de Eva Faleiros e Vicente Faleiros. Brasilia: CECRIA, 1987.

SEFFNER, F. **Derivas da Masculinidade:** Representação, Identidade e Diferença no Âmbito da Masculinidade Bissexual. 2003. 260p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Joilson Pereira da; BARRETO, Nayana Santana. Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. IN: **Revista Fórum Identidades.** ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 6, Volume 12 | jul-dez de 2012

SILVA, Joseli Maria. Cultura e territorialidades urbanas: uma abordagem da pequena cidade. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 5, n. 2, 2000, p. 9-37.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às Teorias do Currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 25, n. 11, p. 3-4, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A escola e a sexualidade:** porque negar o prazer? In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília v. 75, n. 179/180/181, Seção: Comunicação e informação, p. 450-467, jan./dez., 1994.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R.S. Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa(dora)?. **Revista Escola de Enfermagem.** USP, v. 37, n. 2, p.119-26, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014, p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **HISTÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS HOMOSSEXUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA CIDADE DE ALAGOINHAS/BA** Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: HISTÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS HOMOSSEXUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA CIDADE DE ALAGOINHAS/BA.

OBJETIVOS:

- ✓ Descrever e analisar a história de escolarização de estudantes e egressos homossexuais e de uma escola pública de Alagoinhas
- ✓ Analisar o lugar ou não lugar do sujeito homossexual vivenciam/vivenciaram suas sexualidades na escola.
- ✓ Investigar como os jovens foram se defrontando com diferentes jeitos de ser menino e como foi avaliando isso na sua trajetória pessoal e escolar.

ESPAÇO: Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães

SUJEITOS: Jovens estudantes e egressos homossexuais da educação básica

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; aplicação de perfil biográfico.

Fase II – Levantamento de histórias de escolarização:. Realização de entrevistas entrevistas. As entrevistas entrevistas serão gravadas em áudio; Transcrição; Textualização; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as entrevistas de vida e formação de estudantes, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/entrevistas de vida e escolarização, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês estão/estiveram vinculadas à mesma

instituição, Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas entrevistas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis construções de políticas públicas para trabalhar com a questão da diversidade sexual no currículo escolar.
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre a escola e a diversidade sexual;
- Contribuição e fomentação das discussões sobre diversidade no âmbito do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães e em outros coletivos escolares, constituído por professores, gestão escolar, comunidade e estudantes.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de abril de 2016 a dezembro de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2017;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Juliane Costa Silva – Rua 5 de novembro, número 09, Conjunto Jardim das Hortênsias , Bairro Alagoinhas Velha em Alagoinhas –BA Cep: 48030 - 100 Tel.: (075) 991201242 (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Avenida Cardeal da Silva, 523 Ed. Liliana, apt. 703 – Federação Salvador – BA. Cep: 40.231.305 Tel.: (071) 92043623 (Orientadora do curso de mestrado)

Alagoinhas/BA, ____ de _____ de 2016.

_____ _____

Juliane Costa Silva Sujeito da pesquisa
Coordenadora da Pesquisa

ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ESTUDANTES EX-ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO LUIS EDUARDO MAGALHÃES

1º PASSO

Apresentação da pesquisa e se seus objetivos

2º PASSO:

Realização das entrevistas para recolha das histórias de vida temática

1º momento:

Perfil biográfico:

2º momento

Aspectos da infância: amizades, brincadeiras, relações com os pais, lembranças da escola.

3º momento

Adolescência: a descoberta da sexualidade, as relações com a família e com os colegas da escola, suas experiências amorosas nesse período, percepções sobre a diferença, como foi o assumir-se em sua sexualidade.

4º momento

Juventude: recordações das relações vividas na escola; experiências com preconceito/homofia na escola; enfrentamento e estranhamentos; relação com o ensino médio e com os professores; lugares e percepções sobre o corpo na escola.

3º PASSO

Transcrição da entrevista, leitura do material pelo entrevistado para complementação de alguma informação e textualização das históricas de vida.