

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

JAIME PEIXOTO DA SILVA

A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS POR ALUNOS GAYS NO
CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

BELO HORIZONTE
2016

JAIME PEIXOTO DA SILVA

A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS POR ALUNOS GAYS NO
CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa – Currículo, Culturas e Diferença.

Orientador: Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho.

BELO HORIZONTE
2016

Nome: Jaime Peixoto da Silva

Título: A Produção de Resistências por Alunos Gays no Contexto da Escola de Ensino Médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 29 / 04 /2016

Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho– Orientador

Prof. Dr. Anderson Ferrari- UFJF

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso - UFMG

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente à minha mãe Rosângela, meu padrasto Ribamar, meu irmão Jairo e minha avó Ângela, por acreditarem em mim e me apoiarem em tudo.

À André Favacho, por ter acreditado em mim, pelo comprometimento com a pesquisa, pela paciência e pelo bom exemplo de orientador. Sua experiência e rigor acadêmico foram inspiradores e fundamentais nesse processo.

À banca, por terem aceitado o convite de avaliar o resultado desta pesquisa. Sem dúvidas, a leitura cuidadosa de cada um foi de grande importância para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos jovens participantes da pesquisa, que compartilharam comigo suas experiências de vida, permitindo que fosse possível realizar esta pesquisa. Obrigado pela confiança, gratidão pela parceria. Esta pesquisa também é de vocês!!!

À Heloísa Simões, Kênia Almeida, Ana Paula Gregório, Monique Reis, Eduardo Fontenelle, Grazielle Borges, Lívia Almeida e Karine Guimarães por terem me acolhido em suas vidas quando mudei para BH e por terem, principalmente, se tornado a minha família.

Aos Amigos da Fae, Antônio, Bruno, Raquel, Rita, especialmente à Lorena e Ediorgia que, juntamente comigo, formaram o “trio ternura”. Vocês foram os melhores!!!

Aos Amigos do grupo de estudos Panóptico, por compartilharem comigo suas experiências, por contribuírem com minha pesquisa e pelos bons momentos de conversa e descontração.

Aos Funcionários da Fae, em especial à Carlos, Mônica, Evanir, Marly, Sérgio, Gilson, Rose, Dani e Valdir, por terem tornado o processo da pesquisa menos difícil. A ajuda de vocês foi fundamental.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O referido trabalho de mestrado teve por objetivo investigar as formas pelas quais alunos gays do ensino médio produzem resistências e/ou enfrentamentos às práticas comumente nomeadas como homofóbicas no espaço escolar. Partindo de um referencial bibliográfico que discute o tema Homofobia e Sexualidade na escola e Educação em Direitos Humanos, problematizamos a recorrente evidência desses sujeitos (alunos gays) como vítimas do preconceito, despotencializados diante de situações de discriminação. Partindo da já constatada realidade de que jovens gays são vítimas de homofobia nas escolas, buscou-se nesta pesquisa, evidenciar o outro lado da questão, a saber, as resistências que eles produzem dentro das relações de força existentes no meio escolar. Priorizou-se, assim, o alargamento do horizonte analítico, lançando luz sobre uma lacuna existente nesse campo de estudo, ou seja, dos modos pelos quais os sujeitos empreendem movimentos de resistências que objetivam a vivência das ditas sexualidades transgressoras. Para tanto, buscou-se nas teorizações de Michel Foucault, bem como de autores que se afinam com seu referencial teórico e analítico, o embasamento necessário para as reflexões aqui presentes. No que tange aos aspectos metodológicos, utilizamos como recurso as Entrevistas Narrativas On-Line, conforme indicado por Jeane Félix (2012). Com isso, foram realizadas dez (10) entrevistas semiestruturadas por meio da rede social Facebook, com 10 jovens do sexo masculino de 4 estados do país. A partir do conteúdo das entrevistas buscou-se identificar as formas de resistências praticadas pelos jovens durante o tempo em que estiveram no ensino médio, bem como os efeitos que estas resistências desencadearam na sua subjetividade. Como resultado da pesquisa encontramos o descompasso existente entre o entendimento da homofobia como conceito sociológico e a forma como ela é discursada e vivida pelos jovens. O que a pesquisa nos revela é que, ao produzirem enfrentamentos e resistências às práticas nomeadas homofóbicas na escola, os jovens pesquisados colocam em xeque os limites do conceito de homofobia, chamando nossa atenção para o caráter disperso e complexo que sua prática revela. Encontramos nos discursos dos jovens uma dimensão da prática homofóbica que escapa às discussões políticas e sociológicas atuais da homofobia, isso porque esta habitaria um campo relacional e ético do sujeito que não se limita ao conteúdo formal da homofobia (discriminação, violência, abusos, brincadeiras disfarçadas, etc.), pelo contrário, abre a perspectiva de que, na prática, há um movimento muito intenso e produtivo do sujeito - sempre em relação com as condições concretas da sociedade - que o faz aprender e ensinar os labirintos dessa sexualidade que tanto incomoda a si mesmo e os outros.

Palavras-Chave: Resistência, Homofobia, Alunos gays, Ensino Médio.

ABSTRACT

Said master's work aimed to investigate the ways in which gay high school students produce resistance and / or confrontations practices commonly named as homophobic at school. Starting from a bibliographic reference that discusses the topic Homophobia and Sexuality in school and Human Rights Education problematize the applicant disclosure of these individuals (gay students) as victims of prejudice, despotencializados before discrimination situations. Starting from the already observed reality that young gay men are victims of homophobia in schools, we sought this research show the other side of the issue, namely, the resistance they produce within the existing power relations in schools. Prioritized, thus extending the analytical horizon, casting light on a gap in this field of study, that is, the ways in which the subjects undertake movements of resistance aimed at the experience of so-called transgressive sexualities. Therefore, it sought the theories of Michel Foucault, as well as authors who comport with its theoretical and analytical framework, the necessary basis for the reflections present. With regard to methodological aspects, we use as a resource the interviews Narratives Online, as indicated by Jeane Felix (2012). Thus, there were ten (10) semiestruturas interviews through the Facebook social network, with 10 young men from four states. From the content of the interviews, we sought to identify the forms of resistance practiced by young people during the time they were in high school, as well as the effects that these resistances triggered in their subjectivity. As a result of the research, we found the existing gap between the understanding of homophobia as a sociological concept and the way it is discoursed and lived by young people. What the research shows is that us to produce confrontation and resistance to homophobic named in school practices, young people surveyed call into question the limits of the concept of homophobia, calling our attention to the dispersed and complex character that its practice reveals. We find in the speeches of young people a dimension of homophobic practice that escapes the current political and sociological discussions of homophobia, this because this would inhabit a relational and ethical field of the subject is not limited to the formal content of homophobia (discrimination, violence, abuse, jokes disguised, etc.), however, opens the prospect that, in practice, there is a very intense and productive movement of the subject - always in relation to the concrete conditions of society - that makes learning and teaching the labyrinths of this sexuality that both bothers yourself and others.

Keywords: Resistance, Homophobia, Gay Students, High School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: OS DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE NA ESCOLA: EMBATES, TENSÕES E OS REFLEXOS DISSO NA EDUCAÇÃO	13
1.1. A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE HOMOFOBIA NA ESCOLA E O TIPO DE ALUNO QUE É VISIBILIZADO: APONTANDO (DES)CONTINUIDADES.....	26
CAPÍTULO 2: A ENTREVISTA NARRATIVA ON LINE COMO INSTRUMENTAL DE PESQUISA	30
2.1. O INÍCIO DO TRABALHO INVESTIGATIVO.....	30
2.2. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS E A NECESSIDADE DE MUDANÇA DOS INSTRUMENTAIS.....	32
2.3. AS ORIGENS E POTENCIALIDADES DA ENTREVISTA NARRATIVA ON-LINE.....	35
2.4. A UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTAL DA ENTREVISTA NARRATIVA ON-LINE OU COMO O TRABALHO FOI FEITO.....	38
2.5. AS DIFICULDADES DE TRABALHAR COM ENTREVISTAS NARRATIVAS ON-LINE E A QUESTÃO DA ÉTICA NA PESQUISA.....	43
2.6. A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	47
CAPÍTULO 3: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	50
3.1. PABLO.....	51
3.2. ROBERT	53
3.3. THIAGO.....	54
3.4. LUCAS.....	56
3.5. GUILHERME.....	58
3.6. ENZO.....	61
3.7. CLAU.....	63
3.8. BREND.....	66
3.9. CHARLES.....	68

3.10. ALEX.....	71
CAPÍTULO 4: A RESISTÊNCIA COMO NOÇÃO CENTRAL.....	74
4.1. A ANALÍTICA DA RESISTÊNCIA.....	77
4.1.1. PODER E RESISTÊNCIA	78
4.1.2 CARACTERÍSTICAS DA RESISTÊNCIA.....	82
CAPÍTULO 5: A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	90
5.1. O CONTEXTO DA RESISTÊNCIA.....	90
5.2. AS FORMAS DA RESISTÊNCIA.....	95
5.2.1. ESTRATÉGIA 1: O “ASSUMIR-SE” COMO RESISTÊNCIA.....	96
5.2.2. ESTRATÉGIA 2: O USO DAS “ARMAS DO INIMIGO”	103
5.2.3. ESTRATÉGIA 3: O “IGNORAR”	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
APÊNDICE.....	127

INTRODUÇÃO

Minha aproximação com a referida área de estudo, a saber, a sexualidade e educação, se deu logo no início de minha graduação em Ciências Sociais/licenciatura na Universidade Estadual do Ceará-UECE. Naquela época fui selecionado como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID¹, programa do qual fiz parte durante todo o tempo da graduação. Como pibidiano fui enviado a uma escola de ensino médio da rede estadual na cidade de Fortaleza, onde pude ter contato com a realidade escolar mesmo antes de formado.

Tal experiência mostrou-se um divisor de águas na minha formação. Foi como se, aos poucos, começasse a se dissipar uma espécie de neblina que me permitia apenas, ver sombras do que era a escola, de fato. Eram os ventos da prática dissipando a névoa das muitas teorizações sobre o que seria – e o que não seria - um tipo ideal de educação, de escola, de professor, de aluno, de currículo. Assim, participar do cotidiano da escola, presenciar os conflitos, as carências, mas também, observar a prática de bons professores, produziram em mim certezas, dúvidas e inquietações. Conhecer a escola por dentro, perceber as relações que ali se estabeleciam foi fundamental para desmistificar/desromantizar muitas questões que, até então, eu vinha discutindo com meus colegas e professores na universidade.

Dentre as muitas questões que chamaram minha atenção no cotidiano daquela escola estava o fato de que um número considerável de alunos se auto identificavam como gays, fazendo questão de deixar isso evidente fosse pelo modo de se vestir, pelo comportamento - considerado por alguns como exagerado - pelo que diziam e/ou pelo jeito que diziam. Visto que a homossexualidade configura-se numa

¹ O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Mais informações: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

questão que perpassa os campos objetivos e subjetivos de minha vida, logo interessei-me pela questão. Como tais alunos vivenciavam a homossexualidade na escola? Como estes eram vistos pelos demais sujeitos que compunham o espaço escolar (gestores, professores, funcionários, alunos)? Como tais sujeitos construía suas identidades de jovens gays? Estas eram algumas das questões que, à época, permearam meu pensamento e meu olhar de pesquisador iniciante. Com isso, elaborei meu trabalho de monografia de conclusão de curso voltado para estes questionamentos na tentativa de contribuir com as discussões sobre sexualidades (no caso, homossexualidades) na escola (Peixoto, 2013).

Entretanto, percebia que muito ainda precisava ser feito, muitas outras indagações que me inquietavam não haviam sido abarcadas em minha monografia, o que gerou em mim um desejo forte de problematizá-las, dessa vez numa pesquisa de mais fôlego, por este motivo ingressei no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG.

Dentre as questões que ecoavam em minha mente estava algo que considerei embaraçoso: o uso, ou mesmo a autorização do uso, de termos considerados homofóbicos, em outros contextos, por alunos gays no cotidiano escolar. A fala que trago a seguir é um exemplo disso

Tem pessoas que te chamam de *viado* com a pior das intenções, mas já tem pessoas que me chamam de *viado* e é de uma forma amigável, tipo ela tem aquele respeito, porque já tem aquele tempinho com você, já tem aquela liberdade, intimidade. Agora já tem pessoas de fora que pelo fato de ver a pessoa de liberdade, brincar com você, e tal, te chamar daquele jeito, quer tomar a frente, quer se *amostrar*, quer chamar seu grupinho e te menosprezar. (Fala de aluno entrevistado).

Assim sendo, fui em busca de verificar a pertinência disso, desta vez, em uma escola de ensino médio da rede estadual de Belo Horizonte. Como eu poderia interpretar tal postura dos alunos gays? Duas hipóteses surgiram na minha mente: 1) ocorre um movimento de reativação/transformação desses discursos, de modo que, quando utilizados no meio escolar pelos sujeitos pesquisados, este perde seu teor pejorativo, sendo reativado de outras formas; 2) a homofobia mostra-se no campo escolar mascarada de “brincadeiras”, “piadas” e, embora a literatura da área já tenha discorrido sobre esta questão, a discussão se faz insuficiente.

Tais hipóteses me pareceram pertinentes, todavia, acredito que estas estão intimamente relacionadas com outra questão que, a meu ver, é bem mais produtiva do ponto de vista da pesquisa, que me possibilitaria dar conta de uma lacuna existente neste campo de discussão, a saber, as formas de Resistências que estes jovens produzem à tais discursos e os efeitos destas nos relacionamentos que esses jovens gays estabelecem na escola.

Assim, para mim, mais interessante do que saber se os alunos gays utilizam ou não discursos considerados homofóbicos, é indagar sobre como tal fenômeno incide nas relações destes alunos dentro da escola. Suas ações, suas falas (discurso), as formas de relacionamento que os mesmos estabelecem estariam acarretando em algum tipo de efeito no espaço escolar gerando, talvez, enfrentamentos, resistências por parte desses alunos? Como estes estariam “desmantelando” o *status quo* da escola? O debruçar sobre tais problematizações configuram-se no objetivo principal e na centralidade das reflexões empreendidas nesta pesquisa.

Para tanto, no capítulo inicial **“Os discursos sobre sexualidade na escola: embates, tensões e os reflexos disso na educação”**, discorrerei sobre a proliferação discursiva em torno do tema da sexualidade na escola, explicitando como estes discursos influenciaram o debate acerca deste tema. Em seguida, tentarei mostrar como tais discursos, em especial os que emergem dos estudos sobre homofobia na escola, incidem nos alunos gays acarretando, a meu ver, num movimento que, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade concreta, contribui para a consolidação da imagem de aluno gay “invisível”, “despotencializado”, incapaz de produzir resistências. Neste ponto, chegarei no foco de minhas reflexões, onde tentarei devolver ao aluno gay seu “poder de fogo” explicitando de que formas tais sujeitos conseguem produzir efeitos, talvez, até mesmo “desajustando” a dinâmica escolar.

No segundo capítulo **“A entrevista narrativa on-line como instrumental de pesquisa”**, serão explicitados os instrumentais metodológicos que foram utilizados. Evidenciarei como se deu o processo de aproximação com os sujeitos participantes, bem como os desafios que surgiram durante o desenrolar do trabalho de coleta de dados e de que formas foram superados.

No capítulo três **“Caracterização dos sujeitos da pesquisa”**, passarei à evidenciação dos sujeitos entrevistados, cujas narrativas servirão de subsídios para as

análises presentes nesta dissertação. A ideia é destacar algumas informações que possam ajudar no entendimento dos porquês destes sujeitos se relacionarem com a questão da pesquisa de determinadas maneiras permitindo, assim, que nos aproximemos um pouco mais de suas realidades, sendo possível, inclusive, perceber os diferentes contextos onde as resistências são produzidas.

O Quarto capítulo “**A Resistência como noção central**” passarei às considerações acerca da noção de resistência bem como às análises referentes ao conteúdo das entrevistas realizadas. É importante destacar que ao discorrer sobre tal noção me apoio no pensamento do Filósofo francês Michel Foucault, assim como em trabalhos que se afinam com a perspectiva analítica do mesmo.

No último capítulo “**A produção de Resistências no contexto da pesquisa**”, evidenciarei o quadro analítico criado a partir do material empírico coletado. Para tanto, achamos por bem dividir esse processo em duas etapas. No primeiro momento, daremos destaque às condições que influenciaram os movimentos de produção das resistências. Em seguida, nos deteremos em explicitar através de quais formas a resistência se metamorfoseou em movimentos ativos, desmantelando o jogo relacional vigente. A ideia será mostrar de que maneiras as estratégias criadas pelos alunos gays para resistir/escapar/enfrentar o preconceito se concretizaram.

CAPÍTULO 1: OS DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE NA ESCOLA: EMBATES, TENSÕES E OS REFLEXOS DISSO NA EDUCAÇÃO.

Discutir questões acerca da sexualidade humana na escola não é tarefa fácil. Embora esta esteja presente em nossa vida desde o nascimento até a morte, são muitas as resistências encontradas quando nos propomos a adentrar neste debate. Pois, para tanto, como nos diz Virgínia Iara Maistro (2009) faz-se necessário a revisão de conceitos, a superação de preconceitos e estereótipos, um olhar reflexivo sobre sua própria sexualidade, seus medos, tabus. O conjunto disso tudo, geralmente, tende a desestimular os que cogitam trabalhar com a temática em sala de aula.

Todavia, é forte o movimento que defende que a escola não pode se eximir da responsabilidade de discutir estas questões com seus alunos, pois, quando o assunto não é abordado de frente, colabora-se para que seja tratado apenas na informalidade, sem uma orientação segura, muitas vezes reproduzindo “inverdades” que interferem negativamente em como os estudantes constroem suas significações sobre seu corpo, seus desejos, sua sexualidade (BRASIL, 2004).

Foi o filósofo Michel Foucault (1926-1984) em sua ilustre obra História da Sexualidade (1988) que chamou a atenção para como em nossa sociedade a sexualidade tornou-se uma questão central, foi “colocada em discurso”. O autor nos mostra que, diferente de épocas anteriores onde prevalecia uma proibição em torno do sexo, vê-se surgir com a modernidade uma ampla “aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo” (idem, p. 29). Com respeito a esta novidade o filósofo comenta que foi

a primeira vez que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e as virtudes dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas a maneira como cada qual usa seu sexo (FOUCAULT, 1988, p. 32).

Segundo Foucault, como evidenciado, houve uma verdadeira explosão discursiva sobre o sexo. Surgem inúmeros dispositivos que tem como função fazer as pessoas falarem sobre seu sexo, sua sexualidade, expondo tudo o que faziam dele, como lidavam com ele. Tal proliferação discursiva, segundo o autor, é o que permite a regulamentação do sexo, buscando assegurar uma sexualidade útil (idem, p. 44).

Foucault chamou de “Dispositivos da sexualidade” os meios pelos quais a sexualidade é produzida e regida, assim como o sexo disciplinado e controlado. Diz o autor

Através deste termo [dispositivo] tento demarcar [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos [...] em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo (FOUCAULT, 2010, p. 244).

Tais dispositivos da sexualidade são historicamente situados (já que visam responder às demandas sociais, morais e políticas) e, através de práticas discursivas e não-discursivas e da relação saber/poder objetiva criar normas e estabelecer “verdades” sobre os corpos e seus prazeres.

Falando de tais dispositivos, Francis Madlener e Nilson Dinis (2007) nos mostram que estes, com seus valores e verdades morais, ditam o que deve ser praticado, interferindo nas subjetividades e nas construções individuais sobre o corpo e os prazeres. Mais ainda, tal dispositivo da sexualidade tem o poder de tornar o sexo possuidor de uma verdade sobre o indivíduo (idem, 2007) e é, no contexto deste, que foi historicamente elaborada a ideia de, por exemplo, homossexualidade² sendo perpassada e constituída pelo discurso médico e psiquiátrico com o fim de instaurar novas formas de controle e intervenção (FOUCAULT, 1988).

Tal “vontade de saber” sobre o sexo, como apontado por Luan Carpes Cassal e Pedro Paulo Bicalho (2011), construiu um território para a homossexualidade surgir enquanto conceito e o homossexual enquanto modo de existir, assim, os saberes científicos passam a descrever estas práticas e estes sujeitos. Qual o resultado disso? O entendimento da diferença como fruto de uma falha, corrigível ou não, e isso terá efeitos na maneira como os indivíduos produzem a si e aos outros. Tudo isso revela os mecanismos dos dispositivos da sexualidade, de perpetuação das relações de poder e de sujeição dos corpos.

O estabelecimento da interdição como prática hierarquizante, delimitadora do que é e do que não é legítimo opera controlando os processos de construção das

² Na discussão sobre a produção discursiva acerca da sexualidade estabeleceremos, como recorte analítico, o exemplo das homossexualidades. Isso se deve ao fato de que nosso recorte teórico e empírico gira em torno das homossexualidades na escola já que, será no protagonismo do aluno gay que deteremos nosso olhar.

identidades, subordinando outras possíveis variedades de, por exemplo, masculinidades. Com relação a isso, Guacira Lopes Louro (1999) afirma que tais proposições, proibições e imposições constituem parte significativa das histórias pessoais dos sujeitos, já que possuem “efeito de verdade”, conformando as subjetividades dos indivíduos, seus corpos e desejos. Sobre os efeitos da legitimação do dispositivo da sexualidade, Eliana Teresinha Quartiero e Henrique C. Nardi (2011) comentam que

A instalação generalizada do dispositivo da sexualidade vem proporcionando, na sociedade ocidental, um enquadramento da expressão dos desejos e práticas sexuais relacionadas a identidades específicas. Esta dinâmica tem demarcado condições de possibilidade de formas de viver e expressar a vida afetiva e erótica, caracterizando e conformando os olhares e interpretações que os sujeitos fazem de sua realidade e julgam suas experiências e ações, as quais possibilitam determinadas trajetórias possíveis e aceitáveis (QUARTIERO E NARDI, 2011, p. 708).

Assim sendo, tais dispositivos da sexualidade atuam como produtores de “verdades” sobre o corpo e seus prazeres influenciando a maneira como entendemos e vivenciamos o campo da sexualidade. Dito isso, partimos para seguinte questão: Como que os discursos sobre as sexualidades foram acionados pela primeira vez no campo escolar?

Bem, para começo de conversa, é importante nos localizarmos quanto à utilização, nesta pesquisa, da noção de discurso, já que situar nossas reflexões em relação à produção acadêmica sobre um tema é a forma comumente aceita de garantir legitimidade ao que se diz/escreve. Neste trabalho entendo discurso de acordo com as teorizações foucaultianas. O motivo de eleger este autor como meu referencial é que, diferente de muitos autores da dita “Teoria do Discurso”, Foucault defende que analisar o discurso seria dar conta exatamente das relações históricas, das práticas concretas que estão vivas nos discursos, conforme nos explicita Rosa Maria Bueno Fischer (2001).

Fischer ainda nos diz que, para tanto, seria necessário rejeitar a tendência de encarar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando algum tipo de significado oculto, dissimulado, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, quase invisíveis (FISCHER, 2001, p.

198). Isso fica evidente na seguinte fala de Foucault, presente em sua obra *A arqueologia do saber*

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (FOUCAULT, 2010, p. 54, 55).

Isso significa que o discurso vai além da mera referência a “coisas”, além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de simples expressão de algo. Trabalhar com o discurso, no sentido aqui proposto, não significa a busca cega por uma “verdade”, nem mesmo contentar-se com meras nomeações. Por exemplo, se nos debruçássemos sobre os textos oficiais que tratam da sexualidade no campo escolar, não deveríamos analisá-los como que buscando uma verdade que estaria encoberta. Não há nada escondido, esperando ser “descoberto”. Neste caso, na perspectiva arqueológica de Foucault o trabalho seria o de explorar ao máximo tais materiais vendo-os como produções históricas, nos questionando sobre as regras de sua formação, sobre como tais discursos funcionam e como constituem práticas. Assim, nosso interesse deveria estar direcionado para o questionamento de como, “num determinado tempo histórico alguns discursos são possíveis e outros não” conforme Edgardo Castro (2009, p. 136).

A arqueologia enquanto método de análise dos discursos é, mais precisamente, uma análise das condições históricas de possibilidade que fizeram com que em um determinado contexto histórico certos enunciados surgissem e circulassem no meio social, ou seja, diz respeito às condições históricas de possibilidade do saber. Mais ainda, nela o conhecimento passa a ser visto como produto de discursos (CASTRO, 2009; VEIGA-NETO, 2011). Assim, nesta fase, Foucault estava interessado em entender como nos constituímos como sujeitos de conhecimento, focando na relação

do sujeito com o saber. Sobre o “método”³ arqueológico Alfredo Veiga-Neto comenta que

O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez esquecido (VEIGA-NETO, 2011, p. 45).

Assim, após minucioso trabalho investigativo e esforço intelectual para mostrar como o discurso não deve ser apreendido e trabalhado, Foucault conceitua discurso e seu correlato prática discursiva do seguinte modo

um bem – finito, limitado, desejado e útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas aplicações práticas), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objetivo de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2010, p. 136, 137).

Mais ainda, como sendo

um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2010, p. 144).

Sobre este processo de Formação Discursiva, ou seja, de como discursos tornam-se possíveis, dois pontos importantes podem ser extraídos dos trechos acima. Primeiro, o fato de que discurso e poder estão intimamente relacionados. Foucault nos diz que qualquer discurso está impregnado de poder, o que gera a opressão como produto dessa complexa relação. Os discursos teriam, assim, a função de ativar os poderes colocando-os em circulação. Com respeito aos discursos sobre sexualidade na escola essa relação de poder é bem evidente, não só marcando hierarquias no campo do gênero e da sexualidade, mas, principalmente, produzindo sujeitos “indignos”, “desumanos”, “abjetos” (FERRARI, 2003; BUTLER, 2002), encarados como diferentes, por isso desiguais, por não se enquadrarem ao discurso vigente e legítimo.

³ Não existe um método foucaultiano. Não no sentido cartesiano, clássico de método. Para falarmos de método em Foucault precisamos entendê-lo de um modo mais livre, como sendo o conjunto de estratégias analíticas de descrição. Neste sentido, poderíamos afirmar que a arqueologia foi um método utilizado por Foucault em seu trabalho investigativo (VEIGA-NETO, 2011, p. 17).

No decorrer deste capítulo, mais precisamente no tópico em que irei tratar do discurso da homofobia na escola, tentarei explicitar mais a fundo esta questão do poder, sempre entendendo-o como “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Segundo, o discurso é entendido pelo autor como sendo composto por um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva. Ou seja, os enunciados são a “unidade elementar”, o “átomo do discurso” (FOUCAULT, 2010, p. 90). Isso significa que por traz do discurso não há outra coisa que não enunciados sendo colocados em funcionamento. Tais enunciados possuem características claras. Sobre estas, Foucault nos fala que sua existência não é entendida

como o resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para o sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si mesma e suscetível de – sozinha – constituir um sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2010, p.132).

O que isso significa? Primeiro que o enunciado precisa fazer referência a algo que temos condições de identificar. Depois, é preciso que exista um sujeito que possa afirmar aquilo que está sendo enunciado. Outro ponto que pode ser observado na fala de Foucault é que o enunciado nunca está sozinho, isolado, este sempre está associado a outros enunciados, sejam do mesmo discurso, sejam de discursos concorrentes. Por fim, é preciso que o enunciado possua uma materialidade, ou seja, formas concretas, perceptíveis nas quais ele aparece. Sobre tais peculiaridades, Fischer (2001) diz que descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é entendê-lo como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. A autora ainda destaca que o que vai permitir situar um conjunto de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.

É importante ainda ressaltar, baseado em Fischer (2001), que ao analisarmos um conjunto de enunciados que compõem determinado discurso – não importando se a materialidade se apresenta em forma de documento ou se estamos lidando com o próprio ato de fala individual – o sujeito evidenciado encontra-se no campo da dispersão, da descontinuidade, ou seja, rompe-se com a ideia cartesiana de sujeito

essencial, idealizado, em prol de um sujeito constituído nas relações que, ao mesmo tempo que fala é falado, já que através dele outros ditos se dizem, outros enunciados são postos em movimento.

Feito este exercício de me situar frente a produção teórica, volto à pergunta esboçada no início. De que formas os discursos sobre sexualidade foram acionados no universo escolar? Estes não poderiam estar fora dela, principalmente, após o advento da epidemia HIV/AIDS, quando passou-se a dar mais atenção ao assunto. Além disso, como nos diz Louro (1997) “a sexualidade não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. Assim sendo, primeiro a discussão sobre sexualidade, no singular⁴, era feita pelas disciplinas que “por direito” tinham autoridade para dela falar, ciências e biologia, isso significa que era o discurso científico que dava o tom da conversa. Mais ainda, tal discussão era totalmente subordinada a concepções de cunho religioso, moral e aos imperativos das normas médicas (FOUCAULT, 1988, p. 61). Sobre tal questão Maistro (2009) comenta o seguinte

O debate contemporâneo a respeito da sexualidade na escola tem sido desenvolvido, em particular, por duas perspectivas: de um lado, tem-se buscado orientar e/ou enquadrar os alunos numa única visão – a higienista – que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, delegando a um único professor, o de ciências, o que consideram o “saber competente”. Em muitos casos, por tal orientação, o estudo do corpo é delegado ao campo da biologia, sendo que os professores das demais áreas se eximem de quaisquer responsabilidades no que concerne à educação sexual dos alunos ainda que essa, subliminarmente, se realize por comentários, observações e até por silêncios quando situações consideradas sexualizadas ocorrem ou preconceitos se materializam em brincadeiras e por outras expressões. (MAISTRO, 2009, p. 51).

Assim, cabia aos professores que lecionavam tais matérias se ocuparem dessas discussões já que, como Foucault nos relata quando trata dos procedimentos de controle do discurso, existem discursos que não podem ser proferidos por qualquer um, nem em qualquer circunstância (FOUCAULT, 2004). Assim, eram as tais disciplinas (científicas) que se atribuíam legitimidade para se discutir a sexualidade e, era também por meio destas que se faziam circular os discursos sobre sexualidade no meio escolar.

⁴ Nesta época a discussão sobre o caráter plural e relacional da sexualidade ainda não era considerada uma pauta importante no currículo escolar. O que vai mudar, anos mais tarde, com a proposta de que a temática seja trabalhada como um Tema Transversal (BRASIL, 1998).

Nestas matérias a discussão da sexualidade era feita pautada em critérios biologizantes que limitavam em muito qualquer entendimento crítico, relacional, plural sobre o corpo, prazeres, desejos, enfim, sobre a sexualidade dos alunos, já que, como nos dizem Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2004) a sexualidade seria

Experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes culturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. (ABRAMOVAY E CASTRO, 2004, p. 29).

Assim sendo, toda e qualquer questão que permeasse o debate da sexualidade era explicado tendo como base argumentos que iam buscar nos cromossomos e nas células seus fundamentos. Tais conteúdos biologizantes giravam em torno de assuntos como reprodução, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, métodos contraceptivos, menstruação, masturbação, etc. Isso se deu, também, como reflexo da própria produção teórica, um exemplo disso são as pesquisas produzidas a níveis de estado e entidades internacionais que ao discutir sobre a sexualidade dos jovens, reduzem a mesma as questões citadas anteriormente (ABRAMOVAY E CASTRO, 2004; 2006). Com isso, a produção de materiais pautando a sexualidade primordialmente em critérios anatômicos e biológicos contribuiu para que fosse reforçado um tipo de discurso sobre a sexualidade na escola.

Como resultado de todo esse processo, vê-se constituir, mesmo que temporariamente - já que os discursos podem ser transitórios, podem se deslocar, “formando uma grade complexa que não cessa de se modificar” (FOUCAULT, 2004, p. 9) -, um discurso “canônico”, biologizante, “aceito e legítimo” sobre sexualidade na escola. Foi nestes termos que durante muito tempo a sexualidade foi discutida. Com a produção e proliferação desses saberes⁵ sobre a sexualidade, os corpos passaram não só a serem entendidos como objetos de estudo, mas também, de intervenção por parte

⁵ Foucault usa saberes no sentido de possibilidade de conhecimento, instrumento de análise dos discursos, não se tratando apenas do conhecimento científico, mas também do saber prático. O filósofo nos apresenta um saber como construção histórica produtor de verdades que se instalam e se revelam nas práticas discursivas, conforme podemos observar em Azevedo (2013, p. 149).

desses discursos higienistas que tinham como foco a sanitização, organização e controle dos corpos sexuados, como bem nos mostra Foucault (1988) em sua obra *História da Sexualidade*, a vontade de saber.

Entretanto, com as idas e vindas das transformações histórico-sociais, passa a surgir no horizonte um cenário um pouco diferente. Muito em decorrência dos estudos e da militância do movimento de mulheres, do movimento feminista e movimento homossexual, com todo o debate e a apropriação acerca do “novíssimo” conceito de gênero⁶, que chamava a atenção para o caráter eminentemente social do gênero e, claro, da sexualidade humana, conforme comenta Gabriela Calazans (2005). Outra autora que nos ajuda nessa discussão é Maria Betânia Ávila quando explicita que

nos terrenos da sexualidade e da reprodução, as feministas trouxeram reflexões e ações políticas que levaram à construção de um novo campo de direitos – direitos reprodutivos e direitos sexuais que incorporaram as experiências aí vivenciadas como parte da cidadania (ÁVILA, 2001, p. 28).

O desafio de entender a sexualidade para além da Biologia, atentando para as “experiências vivenciadas”, causou uma reviravolta no campo teórico que obrigou-se a dar espaço para um amplo cabedal de produções acerca dessa nova percepção sobre a sexualidade e sobre o gênero, muitas destas produções de autoria das próprias mulheres militantes que faziam ecoar suas ideias por onde quer que andassem, a academia foi um dos espaços “contaminados” com este outro discurso que adentrou as relações de poder (SIMIÃO APUD CARVALHO, 2009, p. 22; FOUCAULT, 2006).

O surgimento nos anos 70 dos estudos sobre Gênero que incidiu inclusive sobre o pensamento acadêmico, “inaugura uma nova perspectiva teórica e investigativa sobre a sexualidade”, conforme apontam Albertina de Oliveira Costa e Regina Bruschini (1992, p. 9). Além disso, o conceito surge denunciando a lógica heteronormativa, machista da sociedade que inferiorizava não só as mulheres, mas

⁶ Sobre o conceito de gênero, muitos autores destacam que sua originalidade está no fato de que ele possibilita compreender o social como “uma parte autônoma possuidora de uma causalidade própria irreduzível as leis biológicas. Essa desnaturalização é uma questão política fundamental: se a invocação da natureza serve sempre a justificar as desigualdades, a colocação da história em destaque contribui ao contrário, a tornar essas desigualdades mais arbitrárias, facilitando seu questionamento (BERENI APUD CARVALHO, 2011, p. 50).

também, todos aqueles indivíduos que experienciavam sua sexualidade fora das normas impostas. Sobre isso, Marco Aurélio Prado (2012) comenta que

Este conceito se mostrou um ferramenta capaz de identificar como determinadas posições não masculinas são inferiorizadas e como esta capacidade institucional e social de inferiorização está a serviço de garantir a supremacia hegemônica do universo masculino. Nesse sentido, gênero não é apenas um conceito ou um campo de estudos, mas uma relação de poder (PRADO, 2012, p. 48, 49).

Entender o gênero e a sexualidade humana como estando permeada por relações de poder nos ajuda a perceber o caráter capilar desta discussão, incidindo não só na forma como socialmente entendemos o que é ser homem e mulher ou em como se deve vivenciar os prazeres, mas, também, nos modos simbólicos de dominação e subalternização que constituem o *modus operandi* de nossas instituições, de nossos códigos e valores.

Quais os resultados disso? Uma outra onda de produções discursiva sobre a sexualidade - agora com uma roupagem social, de caráter relacional com que muitos se identificaram - passa a “pipocar” inundando as pesquisas nesse campo de conhecimento. O gênero passa a ser entendido como um construto social, a sexualidade também. Foucault nos perguntaria sobre o que há de tão “perigoso” nessa proliferação discursiva e chama nossa atenção para uma questão importante

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder (...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2004, p. 8, 9).

Assim, algo fica evidente: as produções discursivas não são desinteressadas. Ao inserirem-se nos jogos de poder, tais discursos almejam os locais de poder, o status de verdade. Dito isso, como esse outro discurso sobre a sexualidade que não está mais pautada nos saberes biológicos e ultra moralistas se reflete no campo educacional?

Na academia, inicia-se um verdadeiro alvoroço. Pesquisas são feitas mostrando a importância de se trabalhar a educação sexual na escola (FIGUEIRÓ, 2001, 2006, 2009); grupos de pesquisa são criados, dando atenção a campos da sexualidade humana que anteriormente eram desconsiderados, evidenciando sujeitos que, até então, eram

invisíveis por viverem a sexualidade de maneiras outras (Homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros, etc.). Louro (2008, p. 27) comenta que a sexualidade tornou-se objeto privilegiado do olhar de cientistas, pesquisadores e educadores, constituindo-se, de fato, numa “questão”. Criam-se especialistas no tema, realizam-se congressos, simpósios, publicam-se livros, eu diria até que, cria-se uma espécie de “mercado acadêmico” em torno da temática, tudo isso para discutir os rumos do debate da sexualidade na escola. Atribui-se a essa nova produção um caráter de cientificidade, já que de outra maneira esta não seria levada a sério, todavia, agora, quem dá o tom da conversa são as Ciências Sociais e da Educação.

O Estado, tendo sido cutucado e chamado a se fazer presente nesse debate, numa tentativa de dialogar com os movimentos sociais (Movimento de Mulheres, Feministas, GLBT, etc.) e de se inteirar da discussão corrente, já que é preciso saber quais as demandas para determinar o posicionamento que melhor lhe convém dentro do jogo de forças, passa a fazer uso de alguns enunciados específicos, numa tentativa de se mostrar “interessado” na discussão e nos sujeitos a que ela dizem respeito. Nos diz Foucault (1988, p. 33) que “entre Estado e indivíduo a sexualidade tornou-se objeto de disputa”, mais ainda, o Estado passa a lidar com a sexualidade baseado “em outros pontos de vista”, visando “obter outros efeitos” que, anteriormente, não estavam em questão.

Até então, o enunciado disseminado pelo Estado era algo do tipo “a escola não é lugar para falar dessas coisas”, atribuía-se ao assunto caráter de tabu, de “polêmica”, por isso, se fosse considerada e discutida, devia ser feito “com cuidado”, “cheio de dedos”, de forma a não causar “constrangimentos” ou a não povoar as mentes dos estudantes com “saliências” que não deveriam ser aprendidas na escola. Porém, novos enunciados emergem passando a compor o discurso político do estado. Enunciados como “Igualdade e/na Diversidade”, “Educação Livre de Preconceitos”, “Construir uma Educação para a Diversidade” ou “Diga Não à Homofobia”, entre outros, passam a fazer parte do discurso do Estado sobre sexualidade na escola. Criam-se secretarias e programas federais (como o Programa Brasil sem Homofobia⁷, lançado pelo Governo Federal em 2004), vincula-se isso na mídia, fomenta-se inúmeras pesquisas dando conta

⁷ Para mais informações ver: <http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/oo4_1_3.pdf>

do tema em sua nova nuance (JUNQUEIRA, 2009; RIBEIRO, 2012; CASAGRANDE E CARVALHO, 2011).

Além de tudo isso, um ponto fundamental, normatiza-se a questão no currículo escolar, desta vez, na forma de Tema Transversal⁸ o que significa que o tema da sexualidade deve ser, a partir de agora, trabalhado na perspectiva da transversalidade, sendo responsabilidade de todos os professores, não apenas de algumas disciplinas do currículo (BRASIL, 1998; MARCONDES, 2008). Vemos tomar forma um discurso concorrente ao das Ciências e da Biologia sobre a sexualidade e, como observamos, este começa a ganhar um pouco mais de espaço. Não que a biologia tenha deixado de ser considerada, mas, agora, dá-se ênfase na “construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22). Mesmo não sendo o discurso legítimo, este também dita modos de existir no mundo, se espalha na clandestinidade, nas conversas de canto de boca, nos olhares, está presente até mesmo na escrita deixada nas carteiras, nas paredes, nas portas dos banheiros. Como ele adentrou a escola?

Podemos dizer que estes discursos que dizem de uma sexualidade mais plural, relacional permeiam a escola toda. Eles entraram por todos os lados, os alunos os trazem vindos de outros espaços sociais, os professores também o fazem, e, mesmo não sabendo, as vezes, como lidar com eles, já ouviram falar por aí, seja através da mídia, internet, seja num livro, na fala de um aluno, na formação continuada, na vida. O mesmo acontece com o núcleo gestor e funcionários.

No entanto, não podemos esquecer, é claro, que estamos falando da Instituição Social Escola e como tal esta deve cumprir seu papel de enquadradora de corpos e podadoras de prazeres, enfim, ser uma instituição onde indivíduos são submetidos a “efeitos de verdade, de poder” (FOUCAULT, 2006). Assim, como já dito, a escola tem seus discursos “eleitos”, sim, uma ampla proliferação discursiva sobre sexualidade já se faz valer na escola, e mesmo que se observe um esforço dos que ali trabalham em

⁸ Segundo o documento oficial, o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da **Orientação Sexual** (destaque nosso) e do Trabalho e Consumo. Os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade (BRASIL, 1998, p. 17).

afirmar uma pseudo “aceitação da diversidade” em enunciados como “não temos preconceito” ditos quase que como um tiro, a queima roupa, - quando dizemos que temos interesse em pesquisar o assunto em parceria com a escola, evidenciando um verdadeiro apressamento para mostrar que a escola está “aberta”, que ali não há discriminação - o que ainda se observa no dia-a-dia é a constante reprodução dos binarismos de gênero e do imperativo heterossexual, como pode-se observar nos trabalhos de Mello e Grossi, (2009); Louro (2009), Junqueira (2010).

Assim, está formado o cenário para um verdadeiro “choque” entre discursos sobre a sexualidade. Como a escola não dialoga com os estudantes na mesma língua (CORAZZA, 2000) - já que parece ter dificuldade de aceitá-los enquanto sujeitos de sua sexualidade -, aqueles indivíduos que não tem o perfil esperado pelos imperativos e normas sociais, são considerados seres abjetos⁹ (BUTLER, 2002). O que isso nos revela? Que mesmo que tenha conseguido galgar espaço, o discurso que diz a sexualidade como uma vivência social e processual continua a travar um embate, “resistindo” ao discurso legítimo (biológico moralista), pois ele também quer “habitar corpos” mesmo que não seja ele quem permeie as práticas dos professores e as normas da escola (BUTLER, 2003). Como resultado o discurso dominante, como mostra Foucault (2006, p. 232), tenta “se manter no poder com muito mais força, quanto maior for a resistência”.

A consequência disso nós conhecemos bem, alunos gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros, são alvos de inúmeras formas de discriminação, injúrias, constrangimentos conforme bem diagnosticado em trabalhos como os de Anderson Ferrari (2008, 2011) e William Siqueira Peres (2009). Mais uma vez são acionados dentro deste campo de saber, que se apegam a ideia plural e relacional da sexualidade, alguns enunciados como, por exemplo, o de que é preciso “ajudar esses indivíduos” abjetos, vítimas, que fazem surgir um novo campo de estudos (sexualidades desviantes, não-normativas, dissidentes, transviados, *queer*) e, como consequência, a categoria Homofobia. Como estes sujeitos são ditos pelas produções sobre a homofobia?

⁹ Judith Butler define seres “abjetos” como aqueles corpos em que a materialidade não é entendida como “importante” (BUTLER, 2002, p. 161).

1.2. A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE HOMOFOBIA NA ESCOLA E O TIPO DE ALUNO QUE É VISIBILIZADO: APONTANDO (DES)CONTINUIDADES.

Os estudos sobre as ditas “minorias sexuais” na escola são realizados, em parte, na perspectiva dos estudos sobre Homofobia. Assim, homofobia, geralmente, é a primeira palavra que vem em nossa mente quando, por exemplo, pensamos em Homossexualidades nas escolas. É importante dar destaque a esse ponto, porque são estes estudos que estão ajudando a dar o tom da discussão sobre as homossexualidades no meio escolar, no que diz respeito a uma perspectiva que busca romper com o caráter biológico e moralista. Haveria algum problema nisso? Bem, vejamos, a partir da análise da literatura especializada, que continuidades podem ser pensadas a partir desta questão.

O termo homofobia, usado pela primeira vez pelo psicólogo clínico George Weinberg (1972), foi cunhado para nomear o “medo de estar próximos a homossexuais”. Entretanto, com o passar dos anos seu sentido foi ampliado passando a englobar “uma variada gama de sentimentos e atitudes negativas em relação a homossexuais e à homossexualidade” (JUNQUEIRA, 2009; RIOS, 2009). Como resultado da ampliação semântica do termo, surgiram inúmeras subclassificações nas quais a homofobia pode ser discutida, conforme nos mostra Daniel Borrilo (2000).

Registra-se que dos anos 2000¹⁰ para cá muitas pesquisas foram financiadas com o fim de identificar a ocorrência e a dimensão de tais práticas homofóbicas nas escolas brasileiras para, a partir daí, pensar na elaboração de políticas de combate à discriminação de alunos LGBTT. Entre estes, se pode mencionar os estudos de Abramovay, 2004; Borges e Meyer, 2008; Junqueira, 2009; Brasil, 2009. Tais pesquisas revelaram um preocupante quadro de intolerância às identidades sexuais que não conformam com o padrão heteronormativo, sendo “descritas como desviantes e anormais” (BRITZMAN, 1996). Nota-se que o empenho de tais pesquisa está em expor, denunciar os casos de discriminação sofridos pelos alunos “desviantes”, explicitando o caráter arbitrário que a heterossexualização do espaço escolar e das práticas

¹⁰ Neste trabalho optou-se, como recorte temporal, pela utilização de trabalhos publicados de 2000 a 2014. Isso porque foi neste período que houve um aumento considerável da produção sobre o tema no Brasil, principalmente, em decorrência da criação do Programa Brasil Sem Homofobia criado em 2004 pelo Governo Federal. Tal levantamento Bibliográfico foi realizado em sites como: www.sciello.com; www.bdtd.ibict.br; bem como em Bancos de teses e dissertações de Universidades como: UFMG, UFRGS, UNICAMP, USP.

pedagógicas possuem, buscando retirar tais sujeitos da subalternização e da invisibilidade (LOPES, 2009).

Dito isso, que enunciados podem ser identificados nos trabalhos produzidos sobre homofobia e, conseqüentemente, sobre as homossexualidades na escola? Que tipo de aluno gay é evidenciado nessa literatura? Seria possível pensar em outras maneiras de perceber estes jovens?

Todavia, explicito já de antemão que, diferente do que se tem produzido sobre homofobia na escola e jovens gays vítimas de discriminação no campo escolar (BONTEMPO, 2002; DAVI, 2005; JUNQUEIRA, 2007), não é minha intenção evidenciar e traçar um perfil de um aluno vitimizado pela homofobia, passivo diante dos jogos de poder dentro da escola, que sendo alvo da dita discriminação homofóbica se cala e se invisibiliza. Busco outro lado da questão, talvez ainda obscuro e, por isso, instigante, mostrar um aluno que, embora seja alvo de inúmeros preconceitos, consegue “jogar o jogo” presente na escola, um sujeito que não se cala, nem se invisibiliza, mas, que pelo modo como constrói um entendimento positivado de si e, como estabelece relacionamentos na escola, consegue inserir-se e firmar-se nas teias de conflito de modo a conseguir produzir efeitos, resistências, se munindo de instrumentos e estratégias, como num combate. Pois, como diz Jesus Generelo Lanaspá (2009), os jovens são conscientes de sua invisibilidade e do que isto representa, querem rompe-la, querem ser escutados e entendidos.

Trazendo novamente Foucault para esta discussão, Medlener e Dinis (2007) nos lembram de algo importante: Foucault está interessado em formas de resistência contra o que é dito como verdadeiro pelos saberes legitimados em nosso meio social. Em contraposição às “verdades” socialmente produzidas e legitimadas pelos dispositivos da sexualidade sobre os sujeitos que se “desviam” da norma heterossexual, são criados por estes mesmos indivíduos (homossexuais) outras práticas e discursos sobre si mesmo como forma de resistência. Entretanto, tais formas de resistência não são só esperadas, mas também necessárias, visto que, como Cassal e Bicalho (2011, p. 58) dizem é através delas “que a produção hegemônica de poder avança, se bifurca e opera sutilmente em novos territórios”. Além disso, é válido destacar que Foucault não despreza a repressão que pode ocorrer contra tais pontos de resistência, já que o poder tendo como característica a descentralização, emerge e opera de todos os lados com o

fim de controlar os pontos de fuga. Seu objetivo é claro: adequar a resistência aos seus discursos.

Assim, falando do ato de resistir ao Poder (que em contrapartida tenta moldar tal resistência às regras do seu jogo), Guilherme Castelo Branco (2001) afirma que a questão é produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, para além das formas de existência individualizadas, implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder. As lutas de resistência são lutas pela autonomia e emancipação e, segundo o autor, exigem um trabalho contínuo e sem descanso de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização.

Entretanto, como já dito, na literatura especializada tais sujeitos são retratados, muitas vezes, numa posição de desvantagem, sendo vítimas inertes, na maioria das vezes, de discursos e práticas de agressão e discriminação, tendendo sempre ao isolamento, a invisibilização e ao silêncio (LIONÇO E DINIZ, 2009; FONTES, 2009; BORGES E MEYER, 2008; GALÀN, 2009; LANASPA, 2009; PEREIRA E LEAL, 2002, FERRARI, 2011, 2008). E de fato, o são! Sim, milhões de jovens ainda hoje são vítimas de homofobia nas escolas do Brasil conforme mostra pesquisa feita pela fundação Perseu Abramo (2011).

De fato, não estou aqui desmerecendo os trabalhos produzidos. Uma gama considerável de excelentes produções acadêmicas sobre o tema trouxe inegáveis contribuições ao debate na atualidade (COSTA E JOCA, 2011; JÚNIOR, 2010; LONGARAY, 2010; NARDI, 2013; CARVALHO E LUZ, 2011, FERRARI, 2010; JUNQUEIRA, 2009). Obviamente, estou deseioso que estas e as produções que certamente virão tragam ainda mais contribuições para pensarmos estas questões. O que defendo aqui, não é que esqueçamos que a homofobia faz vítimas, mas que atentemos também para o fato de que existem indivíduos que, fazendo uso dos códigos do meio onde estão inseridos conseguem dar visibilidade a suas posturas, seus discursos, suas maneiras de se relacionar, se despindo das vestes de mera vítima e se armando para entrar no jogo das negociações na escola.

No entanto, é possível observar nos textos citados acima, a recorrência de alguns enunciados que contribuem para a consolidação de uma imagem

“despotencializada” do aluno gay na escola. A sensação que tenho, ao me debruçar sobre este amplo referencial, é de que na ânsia de “vir em auxílio” desse indivíduo que sofre, acaba-se dando nenhuma, ou pouca, importância a capacidade que este mesmo indivíduo tem de ser “agente”, de produzir resistências, e, como consequência, “desajustar” o *modus operandi* da escola. É a tal resistência que quero trazer luz. Sendo assim, se nas relações de poder está aberta a possibilidade do resistir, por que tal possibilidade não tem sido, em muitos casos, considerada no caso dos alunos homossexuais?

Por exemplo, é recorrente na literatura anteriormente citada expressões como “*sujeitos abjetos*”, “*desumanos*”, “*sem voz*”, “*inferiorizados*”, “*reprimidos*”, entre outras adjetivações que, denunciam uma realidade que está posta, mas, por outro lado, reforçam a ideia de que tais alunos possuem pouco ou nenhuma capacidade de empoderamento.

O convite que faço é o de pensarmos outras possibilidades. Pois como nos desafia Judith Halberstam (2012) não deveríamos buscar romper – eu diria superar – certas narrativas que tendem a alocar o sujeito homossexual como “eterna vítima”? Onde estão aqueles sujeitos que, mesmo sofrendo com o baque do “choque” entre os discursos concorrentes sobre sexualidade, conseguem produzir resistências, acarretando em efeitos para o meio escolar? Invés de somente pensarmos como a escola “desmantela” o jovem gay enquanto sujeito possuidor de uma subjetividade legítima, que tal pensarmos, em contrapartida, em como tais alunos homossexuais “desmantelam” o espaço escolar?

Evidenciar tais sujeitos, seu poder de agenciamento, buscando romper com a figura daquele eterno aluno vítima, a meu ver, parece ser um jeito eficaz de verificar o possível “desmantelamento” do *status quo* da escola pelo aluno gay. Como seus ditos, suas práticas, suas experimentações discursivas, identitárias, fazem “incomodar” (PAIVA, 2011) o cotidiano da escola? Como isso poderia interferir na dinâmica escolar? Mais ainda, que (des)continuidades podem surgir a partir das problematizações acerca da “agencia” desse aluno na escola e do que esta produz? Os capítulos seguintes tentarão dar conta destas questões.

CAPÍTULO 2: A ENTREVISTA NARRATIVA ON LINE COMO INSTRUMENTAL DE PESQUISA

2.1. O INÍCIO DO TRABALHO INVESTIGATIVO

O processo de construção do norte metodológico deste trabalho não se deu de forma linear. Isso porque, no que tange a escolha do campo empírico da pesquisa, houveram algumas impossibilidades de dar continuidade ao que havia sido planejado, ou seja, os “imponderáveis da pesquisa” mostraram toda sua influência no processo de apreensão de uma dada realidade.

De início, era na figura da escola, como campo empírico, que se centrava o universo de análise desta pesquisa. Tinha o interesse de realizar observações e entrevistas presenciais com os participantes, com o fim de identificar como a homossexualidade dos alunos era encarada pela escola, como esses sujeitos aprendiam a lidar com sua sexualidade, e, principalmente, evidenciar as estratégias utilizadas pelos sujeitos centrais da pesquisa (alunos gays) para reagir/enfrentar/resistir aos discursos/práticas contrários às sexualidades manifestas pelos mesmos na escola.

A ideia era de, usando um roteiro previamente elaborado, realizar entrevistas semiestruturadas¹¹ com os participantes, estes incluíam estudantes que se auto identificassem gays, professores e membros do núcleo gestor; além disso, fazia parte dos planos realizar algumas observações do cotidiano escolar. Acreditava que a observação da dinâmica escolar me permitiria identificar os principais sujeitos da pesquisa (alunos gays), bem como ter uma ideia de como a temática em questão aparecia no cotidiano da escola, fosse nas aulas, no intervalo, ou em outras situações.

Assim sendo, foram elaborados três modelos de roteiros semiestruturados, um para cada grupo participante – professores, alunos e núcleo gestor. As questões norteadoras presentes nos roteiros giravam em torno de assuntos como sexualidade (homossexualidade) na escola, homofobia, atitudes dos participantes diante de situações

¹¹Segundo Flick (2009), nesta modalidade de entrevista aberta, existe um planejamento prévio, por exemplo, com a criação e utilização de um roteiro norteador que possibilite ao entrevistado expressar seus pontos de vista de modo livre.

de suposta discriminação, posicionamento da escola, entre outros. Optei por estes instrumentais, neste momento inicial da pesquisa, por considerar que os mesmos me permitiriam perceber as racionalidades que serviam de combustível e de fio condutor para a produção de enfrentamentos, por parte dos alunos gays aos discursos/práticas contrários à sexualidade desses alunos na escola.

Contudo, ao utilizar tais instrumentais de pesquisa, não estava em busca de uma possível “verdade” absoluta e inquestionável presente naquilo que os entrevistados diriam. O que me inquietava e servia de força propulsora para o trabalho investigativo, era a busca por evidenciar as estratégias de resistências, de que formas essas resistências se concretizavam, bem como que enunciados ficavam evidentes no processo de efetivação dos enfrentamentos aos imperativos heteronormativos.

Não me interessava fazer juízo de valor daquilo que me foi dito pelos participantes. Isso porque, influenciado pelo pensamento do Filósofo Michel Foucault (2010), compreendo que tais “verdades” são sempre historicamente situadas, sendo produzidas no jogo relacional entre os indivíduos. Assim, para Foucault a “verdade” não existe fora das relações de poder. Esta é produzida através de um sistema de coerções que acarretam em efeitos para o meio social. Nos diz o autor que em

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos ... as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Assim, do ponto de vista do trabalho investigativo, buscou-se compreender as condições de possibilidades que permitiram que as estratégias de resistências dos alunos gays se convertessem em efeitos concretos e, principalmente, subjetivos nos processos de enfrentamento à possíveis aspectos de discriminação ocorridos na escola.

Com essas questões em mente e tendo planejado meu percurso metodológico, procurei uma escola da rede pública estadual de Belo Horizonte para que pudesse iniciar o campo da pesquisa, mas, isso mostrou ser uma tarefa bem complicada, já que escola

selecionada apresentou algumas condições desfavoráveis para a realização da pesquisa.¹²

2.2. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS E A NECESSIDADE DE MUDANÇA DOS INSTRUMENTAIS

Após adentrar na escola e acompanhar um pouco de sua rotina, me deparei com uma série de dificuldades que me fizeram repensar a real viabilidade daquele local como campo empírico.

Logo de início, me foi exposta uma exigência da escola de que eu não poderia realizar observações nas salas de aulas, nem durante o intervalo. Tal restrição se justificava, segundo a direção, porque a presença do pesquisador poderia causar constrangimentos aos alunos, bem como interferir demasiadamente na dinâmica da escola. Esta exigência, além de dismantelar o que estava planejado, gerou em mim muito desconforto, visto que, sempre percebi um certo apressamento por parte da direção para que eu deixasse a escola o mais rápido possível após as visitas semanais, o que não me permitia ter muitas oportunidades de observar o cotidiano dos alunos, visto que o horário que as visitas foram autorizadas eram sempre após o intervalo, quando os alunos já se encontravam em sala de aula.

Com o intuito de manter o campo, já que, mudar de escola atrasaria o cronograma da pesquisa decidi, juntamente com meu orientador, abrir mão das observações, mantendo somente as entrevistas. No entanto, outras exigências me foram apresentadas! Foi-me “sugerido” que realizasse as entrevistas apenas com os líderes de sala. Segundo a direção, como responsáveis pelas turmas, estes poderiam representá-las na pesquisa, servindo de informantes caso algum outro aluno tivesse interesse em participar. Além disso, tal “sugestão” se justificava, novamente segundo a direção, como uma forma de “facilitar” meu trabalho de seleção dos participantes e para garantir

¹² Os critérios de escolha da referida escola se basearam no fato da mesma ser uma escola de ensino médio, pública e tradicional de Belo Horizonte, além de estar situada na região central da cidade, possibilitando ao pesquisador ter fácil acesso a mesma. Por motivos éticos e para preservar o anonimato da escola, seu nome será mantido em sigilo.

a mínima interferência no cotidiano dos estudantes, mesmo tendo sido dito à direção que as entrevistas poderiam ser realizadas no contra turno.

Aceitar tal “sugestão” me afastaria do objetivo de entrevistar alunos assumidamente gays, já que os cerca de 20 líderes de turma indicados pela direção não necessariamente se enquadravam nesse recorte. Mesmo assim, temendo ter que deixar a escola e iniciar novamente todo o processo de negociação com outra instituição, decidi adaptar meu plano de ação. Aceitei trabalhar somente com os líderes de sala, na esperança que entre eles alguns integrassem o público que procurava, além disso, foi reforçado o convite para que outros alunos que tivessem interesse pudessem participar.

Após apresentação da proposta da pesquisa para a direção da escola e para os alunos que se dispuseram a participar, num total de 20 alunas e alunos, iniciei os trâmites éticos para a realização das entrevistas. Entretanto, me deparei com minha principal dificuldade: todos os 20 estudantes eram menores de idade, o que exigia que os responsáveis dos mesmos autorizassem sua participação na pesquisa. Assim, em consonância com os preceitos éticos para pesquisas acadêmicas com seres humanos da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG¹³, cada participante recebeu um Termo de Assentimento¹⁴ à ser assinado por seus responsáveis. Só participariam da pesquisa àqueles alunos que devolvessem o termo devidamente assinado. Estava aí meu grande problema!

Dos 20 estudantes que levaram o termo para ser assinado apenas dois alunos o devolveram. Foram muitas idas à escola para recolher os termos, no entanto, os alunos alegavam esquecimento, ou, que tinham perdido o documento, ou, que tinham perdido o interesse na pesquisa. O tempo estava passando e a pesquisa não podia parar. Como proceder, então, diante desse entrave da pesquisa? A resposta veio com a decisão de abandonar a escola como espaço empírico da produção dos dados e da análise investigativa. O que isso significava?

¹³ Mais informações estão disponíveis em <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>

¹⁴ O termo de Assentimento Livre e Esclarecido é um documento utilizado para resguardar os direitos éticos de participantes menores de idade. Deve ser assinado pelos responsáveis pelo participante autorizando sua participação, bem como explicitar claramente do que trata a pesquisa e quais seus objetivos.

Significava que, como não tinham alunos maiores de 18 anos interessados em participar da pesquisa e os menores de idade não devolviam os termos de assentimento assinados pelos responsáveis optei, acolhendo uma sugestão dada por meu orientador, por procurar os sujeitos da pesquisa em outros espaços, neste caso, no espaço das redes sociais¹⁵, mais especificamente no Facebook¹⁶. No entanto, isso implicaria na mudança dos instrumentos metodológicos, bem como na forma como a construção da pesquisa seria conduzida.

A mudança de campo me permitiria fugir dos entraves citados acima, me possibilitando - assim eu esperava- maior liberdade em meu trabalho de investigação. No entanto, trabalhar com um instrumental desconhecido criou em mim algumas inquietações. Como faria uma pesquisa nesses moldes? De que modo estes jovens¹⁷ seriam contatados? Essa mudança de instrumental iria funcionar? Como atenderíamos as exigências éticas da pesquisa, neste caso? As respostas vieram quando conheci a pesquisa de doutoramento de Jeane Félix da Silva (2012)¹⁸. Em sua pesquisa, a autora utilizou como ferramenta metodológica o que ela chamou de “Entrevistas Narrativas On-line”. Tal instrumental pareceu, a priori, ser uma saída razoável para os problemas que eu vinha enfrentando no campo de pesquisa. Vejamos como.

¹⁵ Redes Sociais são estruturas sociais virtuais compostas por pessoas e/ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns na internet.

¹⁶ O Facebook é um site e serviço de rede social que foi lançado em 4 de fevereiro de 2004. Usuários criam perfis que contêm fotos e listas de interesses pessoais, trocando mensagens privadas e públicas entre si e participantes de grupos de amigos. Em 4 de outubro de 2012, o Facebook atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo por isso a maior rede social em todo o mundo. No período em que esta pesquisa foi realizada o Facebook ocupava o primeiro lugar no ranking mundial das redes sociais, sendo a mais acessada do mundo.

¹⁷ Considero importante destacar que, embora em muitos momentos faça uso de palavras como “jovens” e “juventude” não opero com tal categoria analítica por considerar que, embora possa enriquecer minhas análises, necessitariam de minha parte uma maior imersão neste campo teórico o que, a meu ver, poderia causar uma dispersão nas minhas análises.

¹⁸ FÉLIZ DA SILVA, Jeane. “Quer teclar?”: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Faculdade de Educação. Porto Alegre: 2012.

2.3.AS ORIGENS E POTENCIALIDADES DA ENTREVISTA NARRATIVA ON-LINE

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE¹⁹ cerca de metade da população brasileira tem acesso constante à internet, seja por dispositivos móveis (Smartphones) ou por computadores. Além disso, com a disseminação cada vez maior dos aparelhos móveis, está aumentando também o acesso às redes sociais. Principalmente no público mais jovem, na faixa de 18 a 24 anos, o acesso é frequente e os percentuais da população que tem tal contato com as redes tem aumentado a cada ano.

Com este dado em mente e, diante dos muitos entraves que surgiram tendo a escola como campo, decidi utilizar a internet como local e instrumento de pesquisa para a produção de meu material empírico. Neste respeito, a pesquisa realizada por Jeane Félix, como já dito, me serviu de norte já que não possuía nenhuma experiência em realizar pesquisas em meios virtuais. Assim, sobre o uso desses instrumentais a autora comenta algumas vantagens dizendo que

a escolha de mecanismos de comunicação instantânea como ferramentas para a produção do material empírico se deu para ... acessar jovens de diferentes lugares; realizar entrevistas em horários e dias variados ... manter o anonimato, o que poderia favorecer o interesse de alguns jovens; acessar jovens com perfis diferenciados (FÉLIX DA SILVA, 2012, p. 49).

Mas, em que consiste a Entrevista Narrativa On-line? Bem, Jeane Félix buscou elementos para discorrer sobre as entrevistas narrativas on-line, nos autores que utilizavam o método da Entrevista Narrativa e da Entrevista On-line (SCHÜTZE, 2013; FLICK, 2009). Como não é meu objetivo dissertar exaustivamente sobre as características de cada técnica, me limitarei apenas a discorrer brevemente sobre suas características mais gerais, afim de que fique evidente os elementos que foram utilizados no processo de adaptação para o campo virtual.

¹⁹ Pesquisa disponível em:

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150429_divulgacao_pnad_ibge_lgb>

Foi o sociólogo alemão Fritz Schütze que, na década de 1970, elaborou a técnica da “Entrevista Narrativa” com o fim de superar o tradicional e recorrente esquema pergunta-resposta muito utilizado em inúmeros instrumentais de coleta de dados. Goss (2013) comentando a metodologia de Schütze diz que

Uma narrativa contém elementos que incluem não só as referências concretas dentro da narrativa (quem fez, o que, quando, onde e por quê), mas, também, elementos que vão além dos acontecimentos, que expressam valores, juízos e toda uma forma de uma generalizada sabedoria de vida (GOSS, 2013, p. 224).

Com isso, ao elaborar tal instrumental, objetivava-se, partindo da perspectiva do próprio informante, reconstituir os acontecimentos sociais dos quais participou. No entanto, Flick (2009, p. 171) nos lembra de algo importante: “O que é apresentado em uma narrativa é construído de uma forma específica durante o processo de narração, e as lembranças dos eventos mais antigos podem ser influenciadas pela situação na qual são contadas”. Como já dito no início, isso nos lembra que, embora tenhamos grande interesse naquilo que nos é relatado pelos entrevistados, não é na busca por uma “verdade” que concentramos nossas forças nesta pesquisa.

Para meu trabalho de investigação, a técnica da narrativa me possibilitaria extrair um maior número de elementos das experiências que me seriam relatadas sem que houvesse uma exacerbada interferência, de minha parte, na enunciação dos fatos ocorridos. Isso porque eram nas experiências vividas pelos jovens gays durante os anos de ensino médio que se situava meu interesse. Assim, permitir que os sujeitos me contassem suas histórias, de como produziam enfrentamentos às possíveis discriminações ocorridas na escola me possibilitou construir as análises que compõem esta dissertação.

Já a técnica da “Entrevista On-line” foi desenvolvida por Uwe Flick (2009), numa tentativa de adaptar as usuais entrevistas presenciais para o espaço virtual, isso porque a pesquisa qualitativa não escapou aos efeitos da revolução tecnológica “full-time”. Para tanto, o pesquisador deve, segundo Flick, se certificar de que seu tema de pesquisa se adequa ao uso da pesquisa on-line. Além disso, para a utilização deste instrumental é necessário que pesquisador e entrevistado tenham acesso à internet, estejam familiarizados com as muitas formas de comunicação on-line, bem como serem acessíveis via internet (FLICK, 2009, p. 239,240).

O referido autor ainda nos mostra que as “Entrevistas On-line” podem ser realizadas de duas formas distintas: 1) de forma síncrona, quando pesquisador e entrevistado conversam em tempo real; ou 2) de forma assíncrona, quando o pesquisador envia as questões para o entrevistado e este responde após algum tempo, não precisando estarem on-line simultaneamente (FLICK, 2009, p. 241). Contudo, a despeito de se a entrevista será realizada de forma síncrona ou assíncrona, na entrevista on-line, assim como nas entrevistas realizadas presencialmente, é necessário que o pesquisador desenvolva uma relação temporal harmônica com os sujeitos pesquisados, afim de que o instrumental on-line não se configure num empecilho à interação invés de numa ferramenta de efetiva ajuda.

Ao juntar elementos da “Entrevista Narrativa” desenvolvida por Schütze (2013) e da “Entrevista On-line” criada por Flick (2009), Jeane Félix desenvolveu uma técnica que adaptava os instrumentais da entrevista narrativa para o campo virtual. Todavia, a utilização das “Entrevistas Narrativas On-line” exige uma modificação na forma como o processo investigativo é encarado pelo pesquisador. Por exemplo, não se trata mais de ir à campo e, sim, estar em campo. Sobre esta sutil relação, Jeane Félix comenta que

O fato de não estar disponível em tempo real, isto é, no mesmo instante em que meus/minhas informantes estavam conectados/as, não me fez ausente do campo, pois o meu perfil estava ali e, nesse sentido, era possível deixar mensagens e recados para que eu os acessasse assim que ficasse on-line. Neste tipo de pesquisa parece importante, pois, pensar que *ir a campo* é um termo que não dá conta da dimensão que acabo de destacar. Assim, parece que *estar em campo* é mais apropriado, uma vez que, nessa direção, mesmo não estando on-line, estive sempre em campo (FÉLIX DA SILVA, 2012, p. 50).

Além disso, é importante que se diga que tal instrumental acarreta, também, em modificações na relação pesquisador/informante. Um exemplo disso é o fato de, ao ter acesso à minha página e vice-versa, participantes e pesquisador se conhecem um pouco mais, entram em contato com algumas singularidades uns dos outros, ficamos sabendo das afinidades de cada um, muitas vezes, até mesmo de suas intimidades, visto que, cada vez mais, as pessoas parecem desejar expor suas vidas (ou uma versão editada dela) nas redes sociais. Ter acesso a essas informações influencia o processo de pesquisa, já que, em muitas situações, vieram à tona durante as entrevistas comentários

por parte dos participantes sobre postagens que eu havia feito ou curtido, ou mesmo, comentários que os mesmos publicavam em suas páginas falando dos efeitos que as entrevistas estavam causando neles.

Me chamou a atenção o quanto mexe com os pesquisados falar das suas experiências enquanto gay no ensino médio. Uma oportunidade de repensar o que viveram e analisar o rumo que deram a sua vida e, mais ainda, repensar a maneira como lidavam e lidam com sua homossexualidade e os possíveis preconceitos sofridos. Sobre isso um entrevistado publicou o seguinte: “*é incrível como falar sobre o passado me fez sentir grato por tudo que tenho hoje*” (Pablo²⁰). Flick (2009, p. 242) comenta que embora a entrevista presencial possa ser mais espontânea do que a comunicação on-line, esta última possibilita aos entrevistados uma maior reflexão sobre aquilo que narram.

Como estabelecer relação de proximidade com os sujeitos desta pesquisa, a ponto de os mesmos me contarem sobre suas vidas, sua sexualidade e, mais ainda, sobre os possíveis preconceitos que sofreram, bem como as estratégias que desenvolveram para fazer frente à eles? Tendo sido explicitado as origens da técnica da “Entrevista Narrativa On-line”, é preciso dizer de que formas este instrumental foi utilizado neste trabalho.

2.4. A UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTAL DA ENTREVISTA NARRATIVA ON-LINE OU COMO O TRABALHO FOI FEITO

Como já dito, em conversa com meu orientador, decidi que não mais iria me apegar à escola, enquanto espaço físico da pesquisa. Isso resolvia o problema do Termo de Assentimento. No espaço virtual eu estaria livre para selecionar somente àqueles maiores de 18 anos, fato que os permitia decidir por si mesmo sobre sua participação. Além do critério etário, estabeleci o fato de que já tivessem concluído o ensino médio nos últimos cinco anos ou que o estivesse cursando e que aceitassem me relatar suas vivências enquanto gays durante este período via Facebook.

²⁰ Embora a maioria dos entrevistados tenha preferido usar seus nomes de registro, por sugestão de meu orientador, foram atribuídos nomes fictícios a todos os participantes com o fim de evitar problemas éticos.

Os sujeitos foram selecionados por indicação. Através do Facebook, estabeleci contato com alguns conhecidos que, por sua vez, me apresentaram virtualmente a alguns jovens gays de diferentes estados do país. Foram contatados 10 jovens gays do sexo masculino²¹. Embora tenhamos tentado contatar jovens maiores de idade que estivessem cursando o ensino médio, a grande maioria dos que aceitaram participar da pesquisa (9 sujeitos), já havia concluído sua formação básica nos anos anteriores. Dos 10 jovens entrevistados, 9 estudaram em escolas públicas. Dois deles cursam o ensino superior em instituições públicas de ensino, os demais já estão inseridos no mercado de trabalho e dizem ter planos de cursar um curso de nível superior.


Após me apresentar aos sujeitos, foi-lhes explicado os objetivos da pesquisa e perguntado se tinham interesse em participar. É digno de nota que, na entrevista Online, as instruções dadas por escrito aos participantes devem ser claras e detalhadas, de modo que o mesmo saiba como deve proceder. Por outro lado, as instruções não devem ser longas demais para não confundir o entrevistado, nem ser negligenciada pelo mesmo (FLICK, 2009, p. 242).

Aqueles que aceitaram o convite de participar foram incluídos num grupo na mesma rede social que tinha por objetivo juntar todos os participantes da pesquisa para facilitar sua localização por parte do pesquisador, mas também, ser um espaço onde os participantes poderiam trocar ideias, opinar sobre questões que diziam respeito à pesquisa, tirar dúvidas e deixar comentários.

A ideia inicial era que o grupo no Facebook configurasse em mais uma ferramenta de coleta de informações, além das entrevistas que seriam realizadas. Assim, fiz algumas postagens no grupo com o fim de incentivar os participantes a opinar²². Porém, é importante que se diga, que este recurso não atingiu o objetivo esperado, já que os participantes, embora visualizassem as postagens, apenas as “curtiaram”²³ não produzindo nenhum comentário escrito que gerasse uma interação entre eles, mesmo

²¹Foram contatadas cinco jovens lésbicas. Visto não terem retornado nosso contato ou terem desistido de participar, manteve-se no *corpus* deste trabalho somente as entrevistas realizadas com os gays masculinos.

²² Foram postadas notícias que diziam dos índices de homofobia nas escolas brasileiras, bem como da homofobia direcionada a alunos transgêneros.

²³ Na linguagem das redes sociais a palavra “curtir” acompanhada do ícone  significa que a pessoa considera o assunto de alguma forma relevante, que ela concorda, gosta, acha bonito e/ou interessante.

tendo sido incentivados a deixarem suas opiniões. Provavelmente, o recurso do grupo no Facebook pudesse ter sido melhor utilizado por mim, porém, no final das contas, este serviu apenas para juntar todos os participantes, permitindo que se conhecessem e, também, facilitando o acesso do pesquisador aos mesmos.

Em seguida, iniciei uma primeira conversa com os participantes, afim de me apresentar, falar um pouco mais sobre como funcionaria a pesquisa e, combinar um horário conveniente para que a entrevista fosse iniciada. Destacava, principalmente, que a entrevista seria realizada virtualmente através da rede social Facebook. Flick (2009) nos chama atenção para o fato de que

uma pré-condição para o sucesso na condução da entrevista é explicar o caráter específico da situação de entrevista ao entrevistado. Para este propósito, sugere-se que se dê uma atenção especial à explicação, em detalhes, dos objetivos e dos procedimentos durante a fase de recrutamento de entrevistados (FLICK, 2009, p. 170).

Indagava-os sobre sua disponibilidade, se tinham acesso fácil a internet para a realização desta modalidade de entrevista. Isso não pareceu ser problema para os sujeitos da pesquisa, pois, com exceção de apenas um, todos dispunham de internet em casa, bem como de internet móvel através de seus Smartphones.

Alguns participantes me ofereceram seu número no WhatsApp²⁴ para que a entrevista fosse realizada por meio deste aplicativo. Isso não foi possível por dois motivos: 1) Não utilizo o aplicativo WhatsApp, preferindo me comunicar via Facebook; 2) realizar entrevistas via WhatsApp me acrescentaria o trabalho de ter que transcrever as entrevistas, já que, também é uma característica do aplicativo a comunicação através de áudios curtos gravados. Por isso, optei pelo Facebook como instrumento virtual de coleta de dados já em forma de texto, esta é, inclusive, uma das vantagens do uso da técnica da Entrevista Narrativa On-line.

Dado este primeiro passo, elaborei uma espécie de tabela, onde pude organizar os participantes, especificando informações como: nome, estado²⁵, idade, se era de

²⁴ O WhatsApp é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular e pelo computador sem pagar por SMS. Em Junho de 2013, o aplicativo alcançou a marca dos 250 milhões de usuários ativos e 25 bilhões de mensagens enviadas e recebidas diariamente.

²⁵ Os Estados de origem dos participantes foram: Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. Ao entrevistar jovens de diferentes estados do país buscava, mais do que traçar um comparativo entre

escola pública ou privada, data da próxima entrevista e status do participante (se estava no início, ou perto de concluir a entrevista). Fazer esse quadro foi importante para minha organização, principalmente, para nunca esquecer os dias e horários e com quem tinha marcado a entrevista, já que algumas entrevistas foram realizadas no mesmo dia. Assim, ter um cronograma organizado foi fundamental para que não me perdesse. Além disso, criei um diário de campo on-line onde fui escrevendo minhas primeiras impressões, inquietações e desabafos durante a feitura das entrevistas. Tal diário foi de grande ajuda na escrita deste trabalho, me permitindo lembrar dos sentimentos e dos efeitos que as entrevistas causaram em mim.

As entrevistas que compõem o *corpus* deste trabalho foram realizadas dos meses de julho à outubro de 2015. É importante que se diga que as entrevistas não foram feitas numa única ocasião. Foram precisos alguns encontros para concluir algumas delas, isso porque muitos participantes se ausentavam das redes, não retornavam contato ou não estavam on-line no horário marcado, fazendo com que fosse preciso remarcar muitas das entrevistas, prolongando o período de feitura das mesmas. Seguindo os moldes de Flick (2009), realizamos entrevistas on-line de forma Síncrona, ou seja, conversamos em tempo real com os participantes. No entanto, em muitas ocasiões, foi preciso contatar e/ou combinar um horário adequado para a entrevista de forma assíncrona, quando os informantes não estavam on-line.

Para a realização das Entrevistas Narrativas On-line foi elaborado um novo roteiro²⁶ de entrevistas, que aproveitava muitos elementos do primeiro roteiro elaborado (quando íamos trabalhar numa escola), mas acrescentava alguns pontos novos. O roteiro me oferecia um “cardápio de perguntas”, expressão utilizada por Jeane Félix (2012), que poderiam ser usadas durante as entrevistas. No entanto, destaco que em algumas situações fez-se necessário deixar o roteiro um pouco de lado, para explorar melhor determinados elementos que os entrevistados me traziam. Contudo, foi feito um esforço constante de ter o roteiro de entrevista como norte. Flick (2009) é categórico ao explicitar que

realidades diferentes, enriquecer minhas análises sobre as diferentes formas de fazer frente aos preconceitos.

²⁶ Em Apêndice.

é preciso escolher entre tentar mencionar determinados tópicos presentes no guia de entrevista e, ao mesmo tempo, estar aberto ao modo particular do entrevistado de falar sobre esses tópicos e outros que ele considera relevantes. Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o andamento concreto da entrevista e do entrevistado. Além disso, requerem uma boa visão geral daquilo que já foi dito e de sua relevância para a questão de pesquisa do estudo. (FLICK, 2009, p. 161)

As entrevistas foram realizadas em dias e horários variados, muitas delas à noite, quando os entrevistados diziam ter tempo disponível. Foi dito aos informantes que poderiam, se preferissem, utilizar um nome fictício para preservar suas identidades, contudo, apenas dois participantes aceitaram essa proposta, os demais preferiram usar seus nomes verdadeiros.

Utilizar as redes sociais como instrumental de pesquisa, mas também estar inserido nesse universo como usuário e membro de comunidades virtuais repercutiu no processo investigativo. Após contatar os sujeitos eu os perguntava se podia adicioná-los como amigos no Facebook. Somente após ter minha solicitação aceita eu os incluía no grupo com os demais participantes. Assim, pesquisador e entrevistado tinham acesso à página um do outro, podendo visualizar não só o que era publicado, mas as preferências de cada um, suas visões de mundo. Isso pode refletir na pesquisa de muitas formas, como facilitando a criação de vínculos e afinidades entre pesquisador e entrevistados. Mas, também pode ter um lado negativo, como o embotamento das fronteiras entre o que é um momento de pesquisa e o que não é. Sobre este último ponto Jeane Félix (2012) comenta que

A maioria dos encontros com as/os jovens ocorreu de modo informal e nem sempre se caracterizou como um momento de entrevista. Eu tentava perceber, a partir de algumas perguntas, se a/o jovem queria/podia participar/continuar a entrevista naquele instante (FÉLIX DA SILVA, 2012, p. 54).

Tive que atentar para isso, principalmente, quando precisei contatar novamente alguns participantes em horários fora do combinado, visto ter acontecido algum imprevisto que inviabilizou a realização da entrevista. Isso me ensinou que, o fato de o participante se encontrar on-line não quer dizer, necessariamente, que ele vá estar disponível para uma conversa. Algumas vezes, precisei esperar alguns dias para obter

retorno de alguns sujeitos, em outras situações, me pediam para interromper a entrevista visto que precisavam se desconectar por algum motivo.

Com o passar do tempo, desenvolvi uma relação mais próxima com os entrevistados, o que me permitiu direcionar as entrevistas de forma mais livre. Assim, o tom sério e formal das primeiras conversas, foi aos poucos sendo substituído por um clima mais descontraído, com o fim de tornar o processo menos cansativo. Pude perceber, em contrapartida, que os sujeitos desenvolveram, de fato, confiança em mim. Estes passaram a demonstrar maior interesse no andamento da pesquisa. Queria saber se aquilo que estavam me contando estava ajudando em alguma coisa, se o que estavam falando era, de fato, importante e de que formas eu iria usar aquilo que me diziam. De minha parte, tentei valorizar ao máximo aquilo que me era dito, de forma que o entrevistado se sentisse compelido a me narrar mais de suas experiências. Considero isso um ponto importante, pois, demonstrar respeito e valorizar suas histórias é fundamental para a construção de uma promissora relação entre pesquisador e participante.

Tendo explicitado como se deu, nesta pesquisa, a utilização do referido instrumental de coleta dos dados passo, agora, para a evidenciação das dificuldades que se apresentaram nesse processo.

2.5. AS DIFICULDADES DE TRABALHAR COM ENTREVISTAS NARRATIVAS ON-LINE E A QUESTÃO DA ÉTICA NA PESQUISA.

A utilização da técnica da Entrevista Narrativa On-line, como todo instrumental metodológico, acarretou em alguns desafios para o pesquisador. Tais dificuldades incluíram não só questões de ordem instrumental, mas, inclusive, os aspectos éticos da feitura de uma pesquisa acadêmica no campo virtual.

Por se tratar de uma ferramenta que me é familiar, já que utilizo o Facebook a alguns anos como meio de comunicação e lazer, me causou um certo estranhamento ter, agora, que utilizá-la atrelada a um trabalho sério de investigação científica. Foi preciso reconfigurar o meu “olhar” em relação a esta ferramenta; aquilo que, anteriormente era usado pra diversão, agora, seria um instrumental de trabalho investigativo.

Primeiro, é importante que se diga que o tempo da entrevista no meio virtual é um pouco diferente de uma entrevista presencial. Na internet, as fronteiras de tempo e espaço misturam-se, se reconfiguram. Assim, estar presente ou ausente, perto ou longe, dependendo do contexto, podem ter significados diferentes (FÉLIX DA SILVA, 2012, p. 49). Além disso, numa entrevista on-line, o ritmo é influenciado, também, pela qualidade/velocidade do provedor de internet que é utilizado pelos participantes. Como praticamente todos os entrevistados estavam on-line para as entrevistas através do aparelho de celular Smartphone, a dinâmica das entrevistas, muitas vezes, era atrapalhada pela queda/diminuição do sinal de internet. Uma internet muito lenta pode fazer com que uma entrevista demore muito para ser concluída, já que era preciso esperar muitos minutos até que o participante visualizasse a pergunta e a respondesse.

Esse se mostrou um problema recorrente durante o processo de pesquisa, me fazendo perder muito tempo, já que precisava ficar esperando a resposta do entrevistado, sem saber se ele voltaria ou não para a conversa. Isso gerou em mim muita impaciência e desconforto, a sensação era de que as entrevistas levavam uma verdadeira eternidade para serem concluídas, além de me dar a impressão de que os participantes não estavam mais interessados na pesquisa, impressão que se mostrou falsa, pois, quando retornavam sempre culpavam a internet ruim pela interrupção do diálogo on-line.

No entanto, esta questão me remeteu a um ponto importante. Nas entrevistas presenciais o entrevistador é incentivado a “deixar o silêncio transbordar”, ou seja, dar o tempo necessário para que o participante narre sem interrupções suas experiências. No entanto, de que modo poderia fazer isso no campo virtual? Isso seria realmente possível, sem que os envolvidos desviem sua atenção? No mundo virtual as relações tendem a ser muito rápidas e dinâmicas, assim, “deixar o silêncio transbordar” poderia gerar no entrevistado desinteresse pela conversa, dificultando o processo de pesquisa.

Mais ainda, era preciso dividir a atenção dos participantes com as muitas distrações que o aparelho Smartphone proporciona. Como no mesmo aparelho os participantes tinham acesso não só ao Facebook, mas também, a outros inúmeros aplicativos e redes sociais, em muitas ocasiões, percebi que os mesmos não conversavam apenas comigo, mas, estabeleciam conversas simultâneas com outras

pessoas, principalmente, através do WhatsApp, o que acarretava não só na demora em responder, mas também, na constante dispersão dos mesmos.

Com isso, fica evidente que o trabalho de campo on-line é de uma ambiguidade tremenda. Ao mesmo tempo que estamos em contato com o sujeito, focado no roteiro e no *locus* de discussão da pesquisa, temos um mar de distrações por todos os lados, um constante movimento que destoa da demora das respostas escritas. Para mim, enquanto pesquisador, realizar uma pesquisa nos moldes virtuais exigiu não só paciência, mas, principalmente, foco para não dispersar com os muitos atrativos que disputavam minha atenção dentro da rede social. Isso porque, enquanto o sujeito não respondia, senti-me tentado a realizar outras atividades no espaço da internet, como se nesse meio tempo eu emergisse e submergisse no campo muitas vezes, enquanto o “silêncio transbordava”. Na pesquisa Narrativa On-line a observação é flutuante, itinerante, móvel, é difícil pensar como um pesquisador e ter foco, quando a tela te convida a ir por outros caminhos.

Outro ponto, alguns entrevistados se mostraram um pouco resistentes ao fato de ter que escrever as respostas, achando a tarefa “muito cansativa”, preferindo mandar áudios gravados. Assim foi preciso negociar com estes, expondo o motivo do porquê de não trabalhar via WhatsApp, preferindo um conversa por escrito. Acredito que, o processo de construção de uma narrativa em meios virtuais, tendo que digitá-la em um aparelho celular – o que é um tanto enfadonho- acarretou numa menor explicitação, por parte dos participantes, de suas vivências. Ou seja, embora a entrevista narrativa on-line me possibilite ter acesso a um material já transcrito, penso que numa conversa verbalizada os entrevistados narrariam com maior fluidez e detalhes suas experiências.

Dito isto, considero importante discorrer, agora, sobre os critérios éticos da pesquisa. Que ajustes seriam necessários afim de que este trabalho atendesse as diretrizes éticas da pesquisa acadêmica? Como relatado anteriormente, um dos principais problemas que encontrei ao tentar realizar este trabalho, tendo como campo empírico uma escola, foi a impossibilidade de conseguir os termos de assentimento assinados pelos responsáveis dos participantes, visto que, naquele contexto, eram todos menores de idade. Entretanto, ao refletir sobre a utilização do espaço virtual, esta questão veio novamente à tona. Visto ser exigido pelo Comitê de ética em Pesquisa da UFMG que os participantes autorizem oficialmente sua participação através da

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, como conseguiria este documento assinado se as entrevistas seriam realizadas via programas de comunicação instantânea? Mais uma vez, o trabalho de Jeane Félix me serviu de norte, me indicando uma saída para esse possível entrave. A autora nos relata como procedeu dizendo que foi

necessário adaptar o instrumento para obter o consentimento dos/as jovens pela internet. Assim, decidi-me por enviar o TCLE por e-mail, junto com um arquivo contendo nossas conversas (...) Considerei, como *assinatura* dos/as jovens, um e-mail indicando concordância com a utilização do material para fins acadêmicos. Tal adaptação no consentimento dos/as informantes foi necessária para se adequar ao referencial metodológico desta pesquisa (FÉLIX DA SILVA, 2012, p. 60,61).

Diante de tal precedente, decidi, seguindo o exemplo da referida autora, por adaptar a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Isso não se configuraria, a meu ver, numa espécie de “heresia ética” porquê o atual formato e uso do TCLE vem sendo criticado por autores como Cavaleiro (2009) que defendem a ideia de que tal documento não dá conta das muitas tensões éticas que podem surgir no processo de pesquisa. Assim sendo, como se deu a adaptação desse instrumental?

Depois de explicitar para os participantes os objetivos da pesquisa, bem como a forma como as entrevistas seriam realizadas, foi-lhes explicado os procedimentos éticos do trabalho. Assim, após disponibilizar o documento TCLE virtualmente a todos os participantes, estes foram incentivados a ler o conteúdo do mesmo para que, se estivessem de acordo, autorizassem sua participação, bem como o uso do conteúdo das entrevistas nesta pesquisa. Nos moldes de Jeane Félix, considerei como prova da anuência dos participantes uma mensagem on-line enviada pelos mesmos via Facebook, concordando com os termos da pesquisa e autorizando a utilização do material na construção das análises presentes neste trabalho. Destaco ainda que, numa tentativa de me resguardar de futuros problemas éticos da pesquisa, foi feito um “*print*”²⁷ de todas as mensagens com a autorização dos entrevistados sendo, em seguida, anexadas aos arquivos contendo as entrevistas completas de cada sujeito. Foi desta forma que contornei os entraves referente aos termos éticos formais da pesquisa, num processo de

²⁷ Print ou print screen, é um comando usado para capturar a imagem da tela do computador.

adaptação dos moldes tradicionais da pesquisa narrativa para a realidade das pesquisas produzidas em meios virtuais.

Além disso, durante a realização da pesquisa me deparei com outra questão ética: até que ponto seria interessante estabelecer contato nas redes sociais com os entrevistados fora da situação de entrevista? Visto que temos acesso as páginas uns dos outros, sendo estes meus “amigos” no Facebook, deveria eu estabelecer algum vínculo com os participantes como, por exemplo, curtir as postagens que acho interessantes, ou mesmo, comentar os posts ou marcá-los em comentários meus? Mais ainda, as relações entre pesquisador e informantes da pesquisa deveriam ser encerradas com o término da pesquisa? Embora alguns pesquisadores defendam que sim, concordo com Jeane Félix (2012, p. 65) quando a autora nos leva a pensar se seria uma atitude ética do pesquisador ouvir os informantes apenas no momento em que isso lhe é necessário e conveniente. A meu ver, isso se reflete, inclusive, no compromisso que o pesquisador deve assumir de, ao término do trabalho, dar um retorno aos entrevistados, disponibilizando o material da pesquisa concluída para que os mesmos tenham acesso e venham a perceber de que formas contribuíram para a realização do trabalho investigativo.

2.6. A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Tendo sido explicitado os procedimentos utilizados no processo de realização do trabalho investigativo, bem como as formas de utilização da Entrevista Narrativa Online como instrumental metodológico para produção do material empírico, faz-se necessário, como último ponto elucidativo da feitura deste trabalho, evidenciar de que forma foi organizada a análise dos conteúdos presentes nas entrevistas.

Procurou-se com a sistematização do material coletado traçar um panorama das experiências relatadas pelos jovens participantes, buscando evidenciar três momentos, ou estágios, do processo de produção de resistências. Assim, a organização do material empírico foi feita privilegiando três momentos distintos, mas, que integram efetivamente o processo relacional de produção de enfrentamentos e resistências. São eles: 1) o contexto da resistência; 2) as formas da resistência; e 3) os efeitos da

resistência. Com estes três pontos servindo de norte analítico, tentou-se construir as reflexões que compõem o escopo desta pesquisa.

Primeiro, o contexto da resistência. Neste ponto procurou-se verificar no conteúdo das entrevistas, que condições influenciaram na produção das resistências. Dentre as questões que receberam destaque estavam as seguintes variáveis: Se o debate sobre gênero, sexualidade e homofobia está presente ou não na escola; Se há maior ou menos estranhamento em relação a homossexualidade na escola; Se a escola toma ou não atitudes diante de situações de possível discriminação ocorrida na escola; Se o aluno gay sente-se, de alguma forma, apoiado, se têm algum suporte; Se o aluno gay é assumido ou não. Tais pontos foram privilegiados por considerar que os mesmos me ajudariam a desenhar o cenário onde tais resistências são efetivadas, me permitindo identificar e problematizar as condições que exercem influência direta na construção de tais resistências.

Segundo, as formas da resistência. Aqui buscou-se entender quais estratégias foram criadas pelos alunos gays para resistir/escapar/enfrentar aos possíveis preconceitos praticados na escola. Assim, analisando as narrativas dos participantes da pesquisa, pude elencar algumas estratégias utilizadas por estes sujeitos com o fim de fazer frente as possíveis discriminações ocorridas no espaço escolar. As análises da efetivação de tais estratégias em ações concretas no jogo relacional dentro da escola, compõem as reflexões presentes no capítulo cinco desta dissertação.

Por último, os efeitos da resistência. Aqui, meu interesse centrou-se em evidenciar e questionar as transformações subjetivas ocorridas no sujeito que produz resistências. Buscou-se entender como os jovens entrevistados elaboraram e evidenciaram para si mesmos e para os outros, diferentes formas de se viver a sexualidade frente à escola, a família, os amigos, os preconceitos e à própria noção ou prática do que se convencionou a se chamar de homofobia. Acredito que, com este último ponto, conseguiria, de forma simples, explicitar o que pode ser entendido, a meu ver, como um ciclo da produção das resistências no espaço escolar. Assim, o arcabouço empírico coletado nas entrevistas será utilizado como fundamento e base exemplificadora desse processo.

Feito o esforço de explicitar o percurso metodológico empreendido neste trabalho passarei, no capítulo seguinte, para a caracterização dos sujeitos participantes,

numa tentativa de clarear para o leitor quem foram os sujeitos da pesquisa, bem como de evidenciar o conteúdo das experiências por eles narradas.

CAPÍTULO 3: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Tendo sido explicitado o percurso metodológico empreendido na realização desta pesquisa passo, agora, para a evidenciação dos sujeitos entrevistados, cujas narrativas servirão de subsídios para as análises presentes nesta dissertação. Considero tal trabalho necessário, pois, explicitar as características dos participantes bem como seus pontos de vistas referentes ao envolvimento pessoal de cada um em relação ao tema deste trabalho, é fundamental para a construção de um panorama dos modos como estes sujeitos se identificaram com a temática investigada, assim como das questões que me foram trazidas pelos mesmos enquanto compartilhavam suas experiências de vida.

Objetiva-se com tal caracterização proporcionar aos leitores uma maior compreensão acerca de quem foram os sujeitos da pesquisa. Serão explicitadas informações como local onde moram, idade, nível de escolaridade e, principalmente, de que formas vivenciaram sua sexualidade (homossexualidade) durante o período do ensino médio. Obviamente, não se trata aqui de construir um perfil dos entrevistados. A ideia é destacar algumas informações que possam ajudar no entendimento dos porquês destes sujeitos se relacionarem com a questão da pesquisa de determinadas maneiras permitindo, assim, que nos aproximemos um pouco mais de suas realidades, sendo possível, inclusive, perceber os diferentes contextos onde as resistências são produzidas.

É válido destacar ainda que, embora não seja meu objetivo realizar um estudo de tipo antropológico acerca das características de cada participante ou mesmo traçar uma análise comparativa entre elas, as informações que aqui trago nos permitem precisar, sobretudo, os lugares de onde estes falam. Assim, nos moldes de Raquel Quirino (2011, p. 212) acredito que a evidenciação dessas características pessoais e, principalmente, dos enunciados acionados pelos sujeitos “podem sinalizar diferentes aspectos e interpretações do objeto estudado, auxiliando a análise pretendida”. Dito isso, vejamos quem foram os jovens participantes e as questões trazidas por eles.

3.1. PABLO

Jovem branco, residente na cidade de Contagem- MG, tem 27 anos, sendo por isso, o mais velho participante entrevistado. Concluiu o ensino médio em 2005, sendo por toda sua vida estudante de escola pública. É noivo, trabalha como barman e quando perguntado se queria usar um nome fictício na entrevista, mostrou-se terminantemente favorável ao uso de seu nome próprio, o que parece evidenciar uma forte recusa de se invisibilizar, não demonstrando nenhum constrangimento em relação à sua sexualidade²⁸.

Já era assumido durante o ensino médio sendo, segundo ele, o único da escola à época. Disse ter tido uma vivência conturbada na escola. Revelou possuir trejeitos que denunciavam sua homossexualidade e que não era popular, tendo muita dificuldade em fazer amizades. Mesmo sofrendo discriminação por conta de seus trejeitos e gestos corporais, disse que nunca fingiu ser hétero, estratégia que, segundo ele, alguns adotavam com êxito. Acredita que, naquela época, ser discreto era melhor do que reagir aos preconceitos e, destacou que se via como uma vítima. No entanto, o entrevistado destaca que, se estivesse no ensino médio hoje agiria de forma diferente já que, no seu ponto de vista, *“assumir-se hoje está mais fácil”*. Assim, ao que parece, se estivesse no ensino médio nos dias de hoje, o mesmo não daria tanta importância à imposição de vivenciar com discrição sua sexualidade, assumindo uma postura mais ativa, *“atrevida”* demonstrando, assim, uma disposição para o enfrentamento.

Ao relatar algumas das agressões sofridas nesse período afirma que estas eram casos de homofobia. No entanto, é importante destacar que o mesmo só estabeleceu esta relação após ser interpelado pelo entrevistador, insinuando, ainda, que hoje em dia a homofobia parece mais *“branda”* e que na época dele as agressões eram maiores. Isso mostra que, o entrevistado, embora não tenha acionado de imediato o conceito e, ainda, amenize a intensidade das práticas tidas como homofóbicas, parece concordar com o entendimento difundido na academia do que seria homofobia²⁹. Neste respeito, a

²⁸ Ainda assim, optamos por nomes fictícios para todos os nossos entrevistados, respeitando as normas técnicas de pesquisa científica no Brasil.

²⁹ Problematizaremos, no capítulo seguinte, o conceito de homofobia explicitando seus limites e sua relação com a noção de resistência.

literatura especializada difundida na área da educação define homofobia como “uma variada gama de sentimentos e atitudes negativas em relação a homossexuais e à homossexualidade” (JUNQUEIRA, 2009; RIOS, 2009). Assim, na tentativa de sofrer menos com os preconceitos tentava ficar “*apagado*”, o que significa que o mesmo buscava a todo custo ignorar as discriminações, se invisibilizando, além disso, procurava se divertir com a situação, num esforço contínuo por banalizar as agressões.

Falando da escola na qual estudava, diz que esta tomava medidas poucas eficazes, pois, o tema sexualidade (homossexualidade) era raramente discutido e, segundo o entrevistado, isso tinha um lado positivo já que, quanto menos se falasse sobre o assunto, menos ele se sentiria alvo dos olhares dos outros. No entanto, revela ainda que sentia um forte sentimento de revolta por não ter o suporte de que precisava. Diz que a escola estava preocupada, à época, com outras questões como, por exemplo, o debate acerca do uso das drogas; este era o discurso que mais circulava. Isso nos lembra de algo importante: os discursos que circulam no campo escolar não necessariamente são os mesmos discursos que circulam no meio social como um todo, ou estes podem circular de modos diferentes. Isso porque, como Foucault (1998) nos ensina, os discursos produzidos num determinado tempo histórico são controlados, organizados e distribuídos em consonância com as demandas sociais. Assim, embora os discursos acerca das homossexualidades já possuíssem alguns divulgadores nos meios acadêmico e político foi, sobretudo, na primeira década dos anos 2000 que tais discursos passaram a circular com maior intensidade no espaço da escola. Dito isso, fica evidente que nem sempre os discursos coincidem com os verdadeiros sofrimentos ou necessidades dos indivíduos localizados numa certa realidade.

Assim, o fato de um discurso gozar de prestígio em determinados espaços sociais não significa que o mesmo receberá atenção semelhante dentro do contexto escolar. Seria esse, por exemplo, o caso dos discursos que giram em torno de temas como gênero e sexualidade. A escola, nesse ínterim, embora necessite de tempo para se adequar à novas demandas e aos novos discursos que nela passam a circular, se configuraria num universo à parte, com um *ethos* próprio bem como com regras próprias de proliferação e circulação discursiva, conforme explicitado por Foucault em sua obra *A ordem do discurso*.

O entrevistado conclui destacando que as situações de discriminações eram oportunidades para “*mostrar quem é*” e que o “*apagar-se*”, ou seja, o isolamento, trazia como consequência a negação de sua subjetividade, “*não era 100% eu*”. Para o mesmo, se “*apagar*” não era lutar contra a homofobia, por outro lado, evidencia uma forte descrença nos efeitos da reação, “*revidar trouxe mais medo*”. Podemos notar uma contradição aqui! Ao mesmo tempo que o entrevistado evidencia um lado positivo da situação de discriminação, ou seja, a possibilidade de evidenciar corajosamente uma sexualidade outrora reprimida, o mesmo, revela o lado negativo da situação ao afirmar que não acredita nos efeitos dos enfrentamentos. Diante deste paradoxo poderíamos nos questionar: qual prisma da questão mais influenciou a vivência desse jovem? Como administrar tal cenário diante da necessidade de vivenciar a sexualidade na escola?

3.2. **ROBERT**

Jovem de 19 anos, vive atualmente na cidade de Fortaleza, branco, solteiro, concluiu o ensino médio em 2013, sempre estudando em escola pública. Na época da entrevista trabalhava como caixa de supermercado. Pretende cursar enfermagem ou gestão hospitalar. Disse que aos 14 anos teve certeza de que era gay, se assumindo durante o segundo ano do ensino médio, “*tinha medo*”. Um fato importante de ser destacado é o de que o entrevistado estudou numa escola que possuía fama de ter muitos alunos gays matriculados, isso parece ter servido de incentivo para que o mesmo assumisse sua homossexualidade na escola.

Inicia sua fala dizendo que na escola onde estudava em sua cidade natal, no interior do estado, sofria muito mais preconceito e que, após mudar-se para Fortaleza teve apoio de outros gays. Diz que a homossexualidade não era um problema tão complicado na escola da Capital, “*os professores lidavam normalmente*”, mas considera que as agressões que sofreu eram casos de homofobia. Destaca o pouco debate acerca do tema, o que nos chama a atenção já que a escola possuía outros alunos gays. Diz que, no início do ensino médio, como não era assumido, reclamar na direção não ajudava em nada. Assim, tinha medo de revidar, buscando sempre ignorar as

situações de discriminação. O entrevistado acredita que ignorar pode ser uma boa saída, sendo “*a melhor forma de defesa*”.

Defende que os gays “*precisam saber se comportar*”, acredita que o modo de se vestir e trejeitos exagerados, “*ser afeminado demais*” pode contribuir para o preconceito. O entrevistado atribui, ainda, grande importância ao “*assumir-se*” no processo de auto reconhecimento e vivência da sexualidade, “*assumir-se para uma vida melhor, uma vida certa*”. Defende que não devemos esconder quem somos e relaciona diretamente este processo com o de “*ser livre*”. Conclui sua fala evidenciando uma maior segurança acerca da vivência da sua sexualidade, “*hoje tenho uma postura mais ativa*”, por outro lado, diz que não acha que se deve revidar as discriminações.

3.3. THIAGO

Jovem branco, 22 anos, morador da cidade do Rio de Janeiro, solteiro, trabalha na empresa L’Oréal Brasil. Tendo estudado sempre em escola pública, concluiu o ensino médio em 2012. Diz que embora já se reconhecesse como gay, se assumiu aos 18 anos quando estava no último ano do ensino médio. Dos dez jovens entrevistados foi o único que disse ter se assumido pela influência do mundo pop, atribuindo à artistas como Lady Gaga, Rihanna, entre outras, o suporte que precisava para “sair do armário”.

Diz que antes de assumir-se procurava não ser afeminado, “*pros afeminados é mais difícil*”, no entanto, este quadro se alterou após assumir-se. Isso me lembra que essa discussão não é novidade, algumas pesquisas já evidenciaram esse cenário como, por exemplo, a realizada por Diniz Junqueira (2009). Além disso, destaca a importância do assumir-se na sua subjetividade, “*vontade de ser livre, de se expressar*”. Disse que após isso desenvolveu uma maior autonomia em relação à sexualidade e que passou a ser assediado por alguns alunos “*héteros*” da escola, “*os garotos tinham curiosidade de como seria transar com outro garoto*”. Falou que a liberdade sexual acontece aos poucos, além disso, fica evidente na fala do entrevistado que sua preocupação girava em torno dos modos de se vivenciar a sexualidade mediante a comunidade escolar e, principalmente, mediante a família.

Outro ponto que merece destaque na fala do participante refere-se à questão do “respeito”, “sempre me apresentava como gay, mas deixava claro o respeito”. Este “respeitar” aparece também na fala de outros entrevistados e parece mostrar que os sujeitos participantes da pesquisa defendem a existência de uma forma aceitável de se vivenciar a homossexualidade. É importante lembrar que, em termos éticos ou morais, entre os gays, também se defende um “trabalho ético” ou uma “prática de si” que goza de maior aceitabilidade (FOUCAULT, 2004). Talvez isso não seja demérito ou moral rígida (apenas), mas um cuidado de si que se deve observar a fim de preservar a vida. Tal forma “aceitável” diz respeito à vivência normalizada da sexualidade, ou seja, uma homossexualidade que não cause embaraço ou mesmo destoe fortemente dos padrões morais aceitos socialmente, conforme explicitado por Maia (2009, p. 265).

Por fim, disse ter presenciado casos de discriminação (chingamentos, humilhações) na escola e nomeia tais casos como situações de homofobia. No entanto, diz que na sua escola não tinha muita homofobia, “*não ocorriam casos de agressão*”. Fica evidente, assim, o quão ambíguo esse fenômeno é na escola, não sendo possível sentenciar unilateralmente tal instituição. Além disso, destacou que se defendia usando a ignorância das pessoas contra elas mesmas. Isso nos revela duas coisas: primeiro, falta de conhecimento acerca das muitas formas de se vivenciar o desejo e a sexualidade por parte da comunidade escolar é condição *sine qua non* para a homofobia, ou pelo menos, para as situações recorrentes de discriminação à homossexuais no espaço escolar; segundo, é possível resistir/enfrentar tais situações fazendo uso das próprias armas utilizadas pelo agressor, ou seja, adentrando no jogo de poder e subvertendo-o por dentro, de acordo com suas próprias regras, o que talvez possa se efetivar através da banalização dos preconceitos ou mesmo pelo esvaziamento do potencial pejorativo do discurso discriminatório que pode se apresentar, por exemplo, na forma do “*ignorar*”.

Acha que as pessoas são ignorantes em relação ao sexo e à sexualidade. Considera quem pratica discriminação como “*pessoas pouco evoluídas, atrasadas, que não acompanham o desenvolvimento da sociedade*”. Neste ponto, é importante dizer que não se trata apenas de ter ou não conhecimento pois, como sabemos, ter conhecimento não impede que as pessoas pratiquem a discriminação. Entender que além do quesito conhecimento, existem outros códigos de conduta morais que conflituosamente compõem este mosaico, permitindo ou não a compreensão da

existência de outras experimentações da sexualidade humana, é fundamental para deslocarmos esta discussão do caráter salvacionista do conhecimento.

3.4. LUCAS

Jovem branco, 18 anos, morador da cidade de Contagem-MG, concluiu o ensino médio em 2014, tendo estudado sempre em escola pública. É ator e trabalha na biblioteca de uma escola pública de sua cidade. É noivo. Disse que aos 12 anos percebeu que era gay e que se assumiu primeiro para a família e depois na escola. Relatou que antes de se assumir tinha muitos atritos com a mãe e que seus colegas ao saberem de sua homossexualidade ficaram curiosos, tentaram ajudá-lo, no entanto, o entrevistado afirma que não precisava de ajuda, pois sua homossexualidade não se configurava num problema. Todavia, ainda é recorrente em determinados espaços sociais a ideia de que a homossexualidade, por não ser normativa, configura-se num problema que merece atenção, conforme evidenciado na pesquisa feita por Sousa Filho (2009).

Continua dizendo ter sido o primeiro da escola a assumir-se publicamente como gay e relata a reação dos colegas e professores diante desse fato, “*os meninos pararam de me abraçar como faziam antes, as meninas me olhavam com pena, alguns professores me olhavam com raiva*”. Considera que não sofreu com homofobia, “*eles só foram ignorantes, nunca conviveram com alguém homossexual, tinham vários pré-conceitos ... acho que era mais ignorância do que homofobia*”. Relata que nunca se importou realmente com a opinião dos outros e que com o tempo conseguiu desenvolver uma relação amigável com os colegas de escola, inclusive com os garotos, “*eu era muito querido na escola*”.

Por outro lado, diz que nas vezes em que sofreu com algum tipo de tentativa de humilhação não se calava, mas, encarava o situação de frente, “*tinha resposta pra tudo*”. Evidencia uma positivação do discurso pejorativo, banalizando as chacotas e “*brincadeiras*”. Diferente dos entrevistados anteriores, acredita que “*ignorar*” ou “*deixar pra lá*” só reforça os preconceitos e que é necessário estabelecer enfrentamentos. Destacou que se sente orgulhoso por ter se assumido tão cedo e que por

isso procura manter a cabeça sempre erguida, “*não precisa ter vergonha, não devemos nos comportar como se estivéssemos errados*”.

Outro ponto digno de destaque é o fato do entrevistado não se reconhecer no papel de vítima dos preconceitos, o que está em dissonância com a imagem despotencializada e vitimizada atribuída aos alunos gays pela literatura especializada, observado em pesquisas como as de Abramovay e Castro (2004); Borges e Meyer (2008); Galàn (2009); Lanaspa (2009) e Pereira e Leal (2002). Mais ainda, o entrevistado coloca em questão o fato de não se fechar na identidade gay, “*eu era mais que gay, eu era estudante, era amigo, era filho*”. Porém, o entrevistado se identifica naturalmente como gay, evidenciando uma identidade bem assimilada. É válido destacar que as discussões acerca da dita “*identidade gay*” geram inúmeras críticas como as citadas por Nussbaumer quando diz que

A identidade gay (...) é alvo de críticas também por parte dos militantes e intelectuais, que a consideram como um meio de controle social, de homogeneização cultural e de esfacelamento das diferenças sociais, éticas e sexuais no interior das comunidades gay. (NUSSBAUMER, 2001, p. 7).

O participante acredita, ainda, ser importante desmistificar a imagem do gay como alguém ruim, promíscuo e sujo. Defende que um gay não deve se reprimir nem mudar seu comportamento e coloca este fato como uma forma de “*recusar o lugar de vítima*”. Acredita na educação escolar como a chave para acabar com a ignorância, ficando evidente, assim, a centralidade dada pelo entrevistado ao papel da escola nesse processo. Alguns dirão que pensar assim mostra ingenuidade, já que a escola faz pouco a esse respeito. No entanto, tal premissa também é defendida pela literatura especializada que defende que

é indispensável ações de formação inicial ou continuada que abordem os temas da diversidade sexual e da homofobia na configuração do espaço escolar (...) diretrizes e livros didáticos podem figurar como componentes centrais, mas não independentes de processos formativos e de reflexão coletiva acerca dos significados e das possibilidades dessa educação. Visa-se a uma educação pensada e constantemente reinventada segundo uma lógica criativa e insurgente, efetivamente emancipatória. (JUNQUEIRA, 2009).

Além disso, traz uma questão importante: “*o posicionamento subjetivo do sujeito gay*”, ou seja, a forma como cada um se relaciona com sua própria sexualidade reflete-se nos modos como cada um constrói sua relação com as expectativas dos outros em relação à vivência da sexualidade, “*temos que nos amar primeiro, assumir-se primeiro para si mesmo*”. Afirma que mostrar segurança em relação à sexualidade é fundamental para a construção de enfrentamentos, no entanto, destaca que, o tratamento dado a alguém não deve ser pautado na sexualidade do indivíduo e que não é a vivência da sexualidade que torna a pessoa especial. Assim, para o entrevistado, estar seguro de sua sexualidade acarreta na despotencialização do discurso pejorativo. Conclui que a auto aceitação e a educação são fundamentais para desconstruir barreiras.

3.5. GUILHERME

Dos dez jovens entrevistados é o único que ainda cursa o ensino médio, estando no segundo ano. Vive na Cidade de Fortaleza- CE, tem 18 anos, é branco, solteiro e estuda em escola pública. É assumido e diz ser afeminado. Relatou que na fase em que estava “descobrir” sua sexualidade, chegou a se relacionar romanticamente com meninas, mas, sentia-se fortemente atraído por garotos, embora não entendesse o porquê disso. Acredita que a homossexualidade não se trata de uma escolha, mas, que esta é “*algo que já vem com você*”. Comenta que este processo foi complicado por causa de sua família e que tinha medo e vergonha de estar fazendo algo errado e anormal. Assim, como os demais participantes, acredita que a auto aceitação é o primeiro passo no processo de vivência da sexualidade. Disse ser reservado, não participa de grupinhos e que este afastamento lhe serve de proteção contra possíveis discriminações.

Ao relatar suas experiências durante o ensino médio diz que alguns alunos o tratavam mal, mas que, tinha ajuda de seus amigos que sempre o defendiam. Isso desloca um pouco nosso pensamento em relação a quem pratica a discriminação na escola. Nesse caso, os héteros não aparecem somente como agressores, mas como suporte e auxílio nas situações de ameaça e discriminação.

Fica terminantemente evidente na fala do entrevistado o fato de “ignorar” as discriminações direcionadas à ele, “*não ligo pra opinião das pessoas*”, “*não me importo, não deixo ninguém me deixar pra baixo*”. Destaca que, no seu caso, ser afeminado não se configurou num problema. Entretanto, não podemos esquecer que um grande número de casos de discriminação ocorridos na escola são direcionados diretamente para àqueles indivíduos que não se esquadram nos estereótipos do “*homem de verdade*”, ou seja, os gays com trejeitos “excessivos” ou os muito efeminados (BORRILLO, 2009; LOURO, 2008).

A ideia do respeito também aparece fortemente na fala do participante. Segundo este, um “*gay de verdade se dá o respeito*”. O entrevistado evidencia uma forte crítica àqueles homossexuais que “*querem ser mulher*”, ou seja, àqueles que não se dão o respeito, excessivamente femininos. Isso parece significar que um gay deve assumir um comportamento ambíguo onde, mesmo evidenciando sua homossexualidade, fará isso de modo a não se afastar do estereótipo do “homem de verdade”. Poderíamos, ainda, questionar se estaríamos diante de uma reprodução, por parte dos gays, de um “horror ao feminino”? “*Se dá o respeito*” seria evitar assumir um comportamento que cause embaraço às normas do gênero? É interessante destacar a diferenciação feita pelo entrevistado entre “gay” e “viado”, ele explica: “*o gay se respeita e sabe o seu lugar, não precisa se amostrar pra dizer que é gay. Já o viado é “jogado”, atirado, escandaloso*”. Tal diferenciação nos coloca de frente com algumas questões.

Primeiro, não existe uma identidade gay única, havendo inúmeras maneiras de se vivenciar a homossexualidade conforme comenta Louro (1997, p. 26) quando nos diz que “os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem viver seus desejos e prazeres corporais de muitos modos”. Isso não significa que entre o meio gay isso seja assimilado com tranquilidade. Existe um grande estranhamento entre as diferentes formas de se vivenciar a sexualidade, sendo tal questão apontada por alguns dos entrevistados como indício de falta de “corporativismo” no meio gay. Neste ínterim, a reprodução de preconceitos e estereótipos pelos próprios gays é constantemente citada como um ponto negativo que tem se configurado numa grande barreira no processo de lutas pelos direitos da população Lgbtt.

Quando perguntado se alguma vez havia sofrido com a homofobia o entrevistado disse ter sofrido apenas com piadas, nunca com agressão ou violência física. Quando questionado sobre como entendia a homofobia, o mesmo disse que *“a homofobia pra mim é algo que cheira mal, que não deveria existir, uma atitude que evidencia a desumanidade de quem a pratica”*. É interessante notar que, o entrevistado concebe a homofobia como algo restrito as atitudes de agressões físicas. Acha ainda que atitudes de agressão física é que são um caso que deve ser encarado com seriedade. Assim sendo, o pesquisado não reconhece atitudes como chacotas, ameaças, piadas, etc, como situações concretas de homofobia. Isso pode nos trazer um alerta, colocando em xeque os limites do conceito comumente difundido do que seja homofobia. Ao que parece, este conceito tem se mostrado insuficiente para dar conta de uma realidade tão complexa e problemática. Mais ainda, o conceito parece não interpelar eficazmente estes jovens. À posteriori, discutirei mais à fundo os limites deste conceito no último capítulo deste trabalho.

Com relação à sua postura de “ignorar” as discriminações, o entrevistado deixa claro que isso não significa que ele não considere importante lutar por seus direitos enquanto gay. Diz que devemos *“lutar para que a homossexualidade seja vista pelas pessoas como algo normal, e que as pessoas que praticam a discriminação sejam punidas”*. Assim, o entrevistado evidencia em sua fala um caráter político, defendendo que a luta por direitos deve existir *“já que todos somos iguais”*.

Relatou ainda que, existia um grupo na escola que demonstrava certo grau de hostilidade, fazendo uso de piadas e apelidos. Disse considerar algo insignificante tal atitude. Com os demais alunos disse ter uma relação amigável e que não tinha problemas em fazer amizades, inclusive com os meninos. Disse ainda que, na sua escola nunca aconteceu nada sério, mas que acredita que devem ser evitadas brincadeiras que mexem com a sexualidade das pessoas. Defende, também, que devem ser evitadas pelos alunos gays demonstrações demasiadas de afeto como beijos e carícias, pois *“a escola não é lugar para isso”*.

Acha positiva as iniciativas de combate à homofobia. Acredita que o respeito é fundamental para o consenso e para a aceitação das opiniões e identidades diferentes. No entanto, diz acreditar que o preconceito sempre vai existir. Por fim, diz defender a liberdade para vivenciar a sexualidade da forma que cada um desejar.

3.6. ENZO

Jovem branco, assumidamente gay, 20 anos, solteiro, estudante de escola pública, vive na cidade de Fortaleza-CE, concluiu o ensino médio em 2014 e atualmente trabalha em um laboratório de uma indústria. Diz ser uma pessoa muito simpática, “*é difícil me encontrar triste*”. Relatou que se reconhece como gay desde os 13 anos, quando teve sua primeira experiência sexual. Se assumiu recentemente, quando estava no último ano da escola. Segundo ele, assumir-se teve um duplo efeito: por um lado, “significou liberdade”; por outro, deixou as coisas mais difíceis, principalmente, em casa “*é um processo muito complicado, ainda estou em andamento, minha mãe aos poucos está me aceitando*”. O entrevistado destaca o caráter processual da “aceitação” dizendo que, no caso de sua família, “*ainda tá muito cedo, eles ainda tem que se acostumar com muitas coisas, isso o tempo vai me ajudar*”.

Falando de seu ensino médio, o participante entrevistado relata que não foi tratado com discriminação, disse que na escola sempre era tratado com respeito e que procurava estabelecer uma relação respeitosa com todos. No entanto, relatou a existência daquilo que ele chamou de “*brincadeiras bestas*” como, por exemplo, “*ter o bumbum apalpado*” sem consentimento. O entrevistado, embora diga não considerar tais atos como brincadeiras, diz também que não acha que isso possa ser um caso de homofobia. Quando questionado sobre se poderia me dar exemplos do que seria homofobia, foram citadas o uso de piadas, agressão, isolar a pessoa, “*brincadeiras que mexam com o psicológico da pessoa*”. Já pegar no bumbum é considerado por ele como um “*ato de imaturidade*”.

Seria o caso de pensarmos que há um descompasso entre o conceito de homofobia utilizado pela literatura especializada e o conceito de homofobia que foi internalizado pelos jovens entrevistados? Estaria a academia operando com um conceito generalista demais? Mais importante, estariam os jovens gays se reconhecendo no conceito clássico de homofobia? Por exemplo, ser apalpado sem consentimento seria considerado por muitos como um ato de assédio e/ou agressão, por isso, de homofobia, quando efetuado contra homossexuais. Já para o participante entrevistado, isso é outra coisa, “*é um ato de ignorância, de imaturidade*”. Deveríamos nós termos mais cautela

ao usarmos este conceito em nossos escritos? Ao nomearmos tudo de homofobia não estamos enfraquecendo o poder político que o uso do conceito carrega?

Enzo continua dizendo nunca ter presenciado um caso de homofobia na sua escola e diz mais: “*meus amigos sempre me apoiaram, até amizade de pessoas héteros eu tive e tenho até hoje*”. Assim, o que realmente está em jogo é a homofobia? Mais do que dizer se o que sofreram foi ou não homofobia, os jovens entrevistados parecem estar mais interessados em expressar as formas que experimentaram ou vivenciaram sua sexualidade mediante as expectativas dos outros. Além disso, seria o caso de dizermos que o conceito acadêmico de homofobia ainda não penetrou satisfatoriamente nas escolas médias de nosso país?

É bom deixar claro que, o que estou colocando em questão aqui é que o conceito acadêmico de homofobia não tem repercutido na subjetividade desses jovens de modo a movê-los a produzir resistências a ele, se a resistência ocorre ela vem em segundo plano. Esses jovens parecem não estar resistindo à homofobia, eles sequer se reconhecem nela! A resistência produzida parece ser em relação ao cerceamento da liberdade de se vivenciar a sexualidade da forma que se queira. É o como performatizar uma homossexualidade que esteja de acordo com um reconhecimento de si enquanto sujeito de desejos e que, ao mesmo tempo, seja capaz de ser assimilada de forma “tranquila” pelos demais sujeitos do meio social que parece influenciar o comportamento desses jovens.

É recorrente na fala do entrevistado a assertiva de que não se sentia tratado de forma diferente, “*era tratado normalmente*”. E quando perguntado se seus colegas e professores sabiam de sua homossexualidade, disse que “*sabiam, mas sempre deixei bem claro que eu gostava muito de ser respeitado*”. Isso pode significar que o entrevistado procurava expressar sua sexualidade de modo a não causar “*constrangimentos*” ou grandes estranhamentos para o público da escola, assumindo um comportamento condizente com os padrões sociais (heteronormativos). Além disso, disse evitar contato excessivo com os demais gays da escola, preferindo a companhia das meninas com quem trocava confidências e intimidades.

Em seguida, destaca que uma das vantagens de se agir com respeito é que isso rompe os estereótipos que colocam os gays como promíscuos e devassos. Fiquei pensando que essa ideia do “gay de respeito” está intimamente relacionada com a ideia

do “bom gay” ou “gay aceitável” tão disseminada, principalmente, nos países que usam de sua aceitação à causa gay para promoverem sua reputação de democráticos como bem evidenciado por Puar (2015).

Mesmo reconhecendo que foi alvo das ditas “brincadeiras”, disse nunca ter sofrido com a homofobia. Quando questionado sobre os efeitos de tais brincadeiras ele disse “*me sinto diferente, não gosto de me sentir diferente. Não sei como explicar*”. Em situações assim disse buscar ajuda nos amigos, que lhe davam apoio, “*está sempre ao meu lado, me apoia, me dá conselhos, guarda meus segredos, me consideram como irmão*”. Comenta ainda algo curioso: se a brincadeira for realizada por alguém próximo não é algo tão grave, “*eram brincadeiras de amigos mesmo, tipo quando a gente dá muita liberdade*”. Porém, se for feita por alguém desconhecido ele ignora, “*não dá cabimento*”. Disse ainda que dependendo do tipo de piada esta pode ou não ser considerada como ferramenta de discriminação. E afirma que não se sentia uma vítima dessa situação.

3.7. CLAUS

Jovem de 19 anos, residente na cidade de Fortaleza-CE, negro, estudante de escola pública, solteiro, concluiu o ensino médio em 2013 e atualmente faz cursinho preparatório para o ENEM, tendo o desejo de estudar designer gráfico. Do grupo de jovens entrevistados foi o único que disse ter namorado uma garota na escola, não sendo assumido no início do ensino médio. Relatou que, foi somente após ter se enturmado na escola e ter conhecido outros gays que criou coragem para se assumir. Assim, a aproximação com os demais gays da escola lhe serviu de suporte no processo de evidenciação de sua sexualidade. Nos diz ele

Logo que eu comecei a me enturmar com os alunos do colégio, vi que tinha gays, lésbicas e bissexuais que eram assumidos e que viviam com os demais sem nenhum tipo de repreensão, pelo menos na escola onde eu estudava, lá a galera era vista como qualquer outra pessoa, não existia o preconceito. (ENTREVISTA COM CLAUS).

Quando perguntado sobre se sofria preconceito na escola o entrevistado respondeu negativamente, dizendo nunca tem sofrido com esse problema. No entanto, é válido destacar que este jovem estudava numa escola que possuía como característica a fama de ser uma escola “cheia de gays”. Segundo relato do mesmo, muitos alunos gays procuravam estudar nesta escola por se sentirem melhor aceitos, já que a existência de outros gays assumidos facilitava o processo de criação de vínculos, parcerias e a possibilidade de evidenciar a homossexualidade sem grandes estranhamentos. Entretanto, o participante ressalta que sente que sua escola é uma exceção, “*quem dera que todas as escolas fossem como a minha*”.

No entanto, mesmo afirmando que os gays eram “*tratados como os demais alunos*”, o entrevistado nos fala da existência daqueles de “*mente fechada que não querem aceitar e ficam falando que homem nasceu pra mulher e blá, blá, blá*”. Isso nos mostra que situações de discriminação continuavam ocorrendo, mesmo que em menor grau, nos lembrando de que conviver com a homossexualidade não significa necessariamente aceitá-la. Mais ainda, é curioso notar que mesmo reconhecendo a existência de pessoas com a “mente fechada” o entrevistado não faz relação direta dessas pessoas com situações de homofobia. Mesmo quando o pesquisador passa a operar com o conceito de homofobia o entrevistado parece ter uma ideia um pouco diferente do conceito. Evidencia-se um descompasso entre as duas formas que o conceito de homofobia foi apropriado, pela literatura e pelo sujeito da pesquisa. Assim, o mesmo define homofobia como

Pessoas que não gostam de gays, que acham que eles deveriam morrer, que os julgam de todos os jeitos e, o principal, não os respeitam. Também acho que homofobia pode ser o medo de ser igual aquilo que você despreza, que no caso, são os gays. (ENTREVISTA COM CLAUS).

Mesmo considerando que tratar com desrespeito alguém pelo fato de ser gay possa ser considerado como um exemplo de homofobia, fica mais evidente na fala do participante a homofobia como um caso extremo, “bater”, “matar”, a sutileza que o conceito carrega e que é tão evidenciado pela literatura parece não ser percebida pelo entrevistado. Seria esse o motivo de o mesmo dizer que na sua escola não ocorria homofobia? Estaria a homofobia ocorrendo de forma tão sutil a ponto de ter sido

naturalizada, sendo o conceito acionado pelo participante apenas em situações extremas, como as citadas acima?

Em seguida, relata que o fato de a homossexualidade estar mais evidente no meio social não significa que os gays não devam dar atenção aos padrões morais socialmente estabelecidos. Ele comenta

Eu acho que todo mundo pode ser o que quiser, pois tem livre arbítrio, mas acho que você deve se respeitar primeiro para os outros poderem te respeitar, acho que a escola, ainda mais a sala de aula, não é um local adequado ... é uma questão de bom senso. (ENTREVISTA COM CLAUS).

Fica evidente na fala do entrevistado que o mesmo acredita que existem lugares, incluindo a escola, que não são adequados para se expressar a sexualidade, principalmente, a homossexualidade. Além disso, defende que um gay não deve passar uma imagem de depravado “*porque não adianta você querer que as pessoas aceitem as coisas como elas são se você passa imagem de depravado*”, evidencia um apego à máxima de que “*nossa liberdade termina quando começa a do outro*”. Isso nos mostra algo? Bem, os gays parecem vivenciar mais uma espécie de culpa cristã, conservadora e moralizada, do que a homofobia como um problema. Fica, também, fortemente marcado na fala do participante que sua grande preocupação não parece ser a homofobia em si, mas sim, o modo como vai exercer seu direito a vivenciar sua sexualidade de modo a não causar grandes constrangimentos para a comunidade escolar. A resistência que talvez seja produzida parece ser direcionada para a impossibilidade de se performar a sexualidade que se quer, com todas suas implicações, e não para a homofobia que, na maioria dos casos, parece não ser o principal combustível interpelador e produtor de possíveis resistências.

Por fim, o participante conclui sua fala dizendo que a forma como alguém decide viver sua sexualidade não deve ser utilizada para denegrir a pessoa e que um gay jamais deve se colocar na posição de vítima dos preconceitos, pois “*isso só torna a pessoas mais fraca*”. Defende ainda que é preciso reagir diante das discriminações, mas que devemos fazer isso sem “*baixar ao nível*”, sem se igualar ao agressor.

3.8. BRENDO

Jovem natural de Teresina-PI, 25 anos, pardo, solteiro, mora a 4 anos na cidade do Rio de Janeiro, estudante de escola pública, concluiu o ensino médio em 2008 e atualmente está desempregado. Fez todo seu ensino médio no nordeste, de onde saiu aos 21 anos não pretendendo retornar para morar por achar a cultura muito machista e preconceituosa. Disse que, embora houvessem muitas suspeitas em relação à sua sexualidade, preferiu não se assumir e, mesmo reagindo em algumas situações, precisava se policiar para não evidenciar sua homossexualidade.

Acredita que dava muita importância as “chacotas e brincadeiras” que sofria e considera que tais casos se configuravam como situações de homofobia. Neste ponto, o entrevistado diverge de outros participantes que não encaravam tais práticas como casos de homofobia. Acha ainda que se fosse assumido não teria sofrido tanto com tais situações pois *“iria me importar menos”*. O “assumir-se” aqui aparece como meio fundamental para inviabilizar o caráter pejorativo das “brincadeiras” discriminatórias, onde ter sua sexualidade sob constante suspeita não mais serve de força opressora quando assume-se como natural uma característica que era utilizada para depreciar.

Disse que quando era alvo das ditas “brincadeiras” sempre revidava, *“quando me chamavam de bichinha eu insultava eles também ... a maioria usava de insultos mas que de violência, eu revidava de acordo com o que me faziam”*. Disse que precisava agir assim para mostrar para os colegas que não tinha medo e que não era gay, pois se ficasse inerte diante da situação iria acabar confirmando as suspeitas em relação à sua sexualidade.

Sobre os efeitos de tais “brincadeiras” disse que sentia *“vergonha, perdi um ano de escola, que foi quando eu ainda era novinho, ia pra casa de um amigo mentindo pra mãe que ao pro colégio só pra não passar por isso”*. No entanto, diz que decidiu mudar sua postura diante da situação *“eu simplesmente apertei a tecla do foda-se e percebi que quanto mais eu me importava mais eles mexiam comigo”*. Passou a não dar importância, *“fazia de conta que não era comigo”*. Embora acredite que *“o preconceito sempre vai existir”*, acha que *“o sofrimento é menor quando fingimos que não é com a gente”*.

Destaca, ainda, a importância de fazer parte do grupinho das meninas, onde encontrava suporte para enfrentar as discriminações.

as meninas sempre me incentivavam. Acho que se eu não tivesse isso ainda hoje eu seria uma pessoa reprimida, com medo {...} elas praticamente compravam a minha briga, assim, eu fui criando coragem e aprendendo a revidar. (ENTREVISTA COM BRENDO).

Esse revidar incluía não só a banalização do discurso pejorativo, mas também, colocar o ofensor em situações de constrangimento, invertendo o jogo, demonstrando uma maior ousadia diante das ofensas. Segundo o entrevistado essa era a atitude que os gays assumidos da escola tinham e que ele adotaria se vivenciasse isso hoje, *“os garotos chamavam de bichinha e eles (os gays) falavam sou mesmo, quer me comer ou coisa do tipo?!”*.

Mesmo acreditando que os gays são vítimas de discriminação, diz achar que os próprios gays reproduzem o preconceito e defende que os gays precisam se respeitar para fugir da imagem de promíscuos.

Eu acho que os gays, em primeiro lugar, deveriam aceitar mais cada um e ter menos preconceitos com os próprios gays. Se dar mais valor, pois, os gays querendo ou não estão ligados à promiscuidade. Também deixar de ser promíscuo, mostrar para os héteros que um gay é mais homem que eles. (ENTREVISTA COM BRENDO).

Ao falar da necessidade do gay agir de forma mais ousada diante das discriminações, o entrevistado comenta algo interessante: para enfrentar efetivamente os preconceitos é preciso ser assumido. Podemos destacar dois pontos a partir deste comentário. Primeiro, o entrevistado evidencia o caráter político que o assumir-se comporta. Obviamente, quem não sai do armário também pratica enfrentamentos, mas, o que fica evidente na fala do mesmo parece ser certo arrependimento por não ter enfrentado *“assumidamente”* as discriminações, o que acarretou em mais sofrimento, *“você fica indefeso, é mira fácil pra ser motivo de chacota”*. Assim, parece que, para este participante, o enfrentamento passa pela evidência de uma *“identidade gay”*.

Segundo, pode-se notar na fala do entrevistado a ausência a qualquer referência a ideia de homofobia. Em nenhum momento da entrevista este conceito pareceu interpelar o participante, sendo acionado somente quando o entrevistador o trazia para a

conversa. Isso mostra que, embora falem em preconceito, discriminações e a literatura nomeia isso de homofobia (quando realizada contra homossexuais), este conceito parece se mostrar pouco presente no cotidiano desses jovens. É como se o conceito difundido não circulasse ou circulasse com pouca força no espaço escolar tendo, até mesmo, pouco espaço no discurso dos jovens. Este recebe outros nomes, outras significações, o que parece nos mostrar que o conceito sociológico de homofobia, que também foi apropriado pela área da educação, tem seus limites devendo, talvez, ser posto em xeque a fim de verificar até que ponto o conceito ainda é eficaz ao se propor dar conta das realidades vivenciadas por estes jovens no meio escolar.

3.9. CHARLES

Jovem branco, 19 anos, estudante de escola pública, residente na cidade de Curitiba-PR. Concluiu o ensino médio em 2013, atualmente está com a faculdade de jogos digitais trancada e trabalha em uma livraria. Disse que começou a compreender sua sexualidade quando estava no meio do 1º ano do ensino médio. Relata que foi um processo complicado, mas que não foi um drama e critica os gays que parecem gostar de exhibir história de vida muito dramáticas. Disse ser querido por todos, era o piadista da sala (saída muito comum entre gays) e que precisou fingir ser vítima para ter o apoio das amigas de escola, *“sempre acolhem o mais frágil, pelo menos na minha cabeça era assim. Seria muito mais fácil ser o protegido das minhas amigas, do que simplesmente ser o único gay assumido do meu colégio.”*

O entrevistado evidencia o que parece ser uma plano arquitetado que tinha como objetivo conseguir suporte e proteção diante de situações de discriminação.

Por isso escolhi a estratégia de ser vítima ... não sou estrategista, sou sobrevivente. Assumir algo não é fácil. Minha saída, para conseguir me abrir, foi agir como se fosse fraco, até porque a agonia de não saber lidar com a situação estava me tornando fraco mesmo. O papel de vítima não era fácil pra mim, mas foi o modo como consegui me abrir. Não é muito mais fácil admitir algo quando você tem apoio? (ENTREVISTA COM CHARLES).

Mais ainda,

Me adaptar foi a verdadeira decisão. Apesar de parecer plena estratégia, não fazia parte de um plano maior, mas sim de uma luta por aceitação ... eu lutei e até manipulei para ter meu espaço, não para ser carregado. Meus amigos me defendiam sim, mas, quando eu me senti forte eu comecei a me defender. (ENTREVISTA COM CHARLES).

Diferente dos demais entrevistado, afirma ter se colocado no lugar de vítima, buscando a proteção do grupo de amigos que incluía, principalmente, as meninas, até o momento em que conseguiu desenvolver um maior empoderamento em relação a como iria vivenciar sua sexualidade na escola, *“eu fui vítima até me manter sozinho, quando enfim me entendi, comecei a ser mais sociável, até fiz algumas amizades com garotos”*. Assim, podemos notar uma espécie de “jogo de vulnerabilidade”, ou seja, assumir um comportamento despotencializado, em determinados contextos, pode significar um movimento racional de identificação das condições mais propícias para assumir-se gay. No caso do entrevistado em questão, buscar suporte na proteção e na reação dos amigos aos preconceitos o ajudou a desenvolver coragem para criar formas próprias de enfrentamentos as discriminações ocorridas na escola.

Um ponto importante, quando perguntado sobre se havia sofrido homofobia na escola o entrevistado disse que não, *“nunca deixei chegar a esse nível”*. Curioso notar que, ao me relatar algumas das situações vivenciadas por ele na escola, vemos algumas práticas que, segundo a literatura especializada, são sim consideradas casos de homofobia. Por exemplo, ser alvo de chacotas, chingamentos e ameaças. No entanto, para o entrevistado homofobia é

O preconceito quando atinge um nível perigoso, que realmente afeta o próximo. Eu nunca me senti afetado pelo que me falavam. Por isso, não sei dizer se chegava ao ponto de homofobia ou apenas um preconceito vindo de casa ... é que o nome homofobia faz com que pareça algo muito maior. (ENTREVISTA COM CHARLES).

Mais uma vez me deparo com um descompasso entre o que pode ser considerado como homofobia. Os jovens gays não se reconhecem no conceito ou é o conceito que precisa circular melhor nas escolas, possibilitando que os alunos se identifiquem com ele? Em seguida, o entrevistado nos fala da atitude que passou a adotar após conseguir desenvolver um maior empoderamento e segurança em relação à sua sexualidade. Ele nos diz

Se brincavam ou riam da minha cara eu fazia com que a pessoa que fez isso fosse o motivo da piada. Várias vezes no intervalo, alguém de outra sala vinham falar absurdos pra mim, mas eu apenas ria da cara deles. Fazia alguma piada sobre a aparência dele ou sobre a própria situação. Vinham rir de mim, mas acabavam se tornando a própria piada. (ENTREVISTA COM CHARLES).

Relatou ainda os efeitos que agir dessa forma acarretava em sua subjetividade, “*por dentro não ficava feliz, eu estava fazendo com que a pessoa passasse vergonha, não me sentia bem com isso*”. Argumenta que, naquela época, a melhor forma de se defender era atacando os ofensores. No entanto, o entrevistado faz questão de deixar claro de que se tratava de uma atitude defensiva e que isso perdurou até conseguir se estabelecer e assumir sua sexualidade de forma autossuficiente na escola.

Ao que parece, tal atitude proporcionou alguns resultados positivos. Segundo o entrevistado, ocorreram mudanças não só na forma como o mesmo passou a sentir as ofensas mas, principalmente, passou a estabelecer uma nova relação com sua sexualidade. Disse ter mudado a forma como se via e entendeu que o que precisava combater era sua própria insegurança. Seria este um ponto em que o conceito de homofobia, em sua vertente simbólica, não dá conta? Nos diz o entrevistado que

O problema só é um problema enquanto você o encara assim ... minha forma de sentir aquela ofensa mudou, a forma como eu me importava com aquilo mudou ... acredito, também, que o que mudou foi como eu mesmo me via. Enquanto eu me sentia frágil me escondi atrás de um paredão de máscaras. Quando, enfim, me senti livre e feliz percebi que a maior aprovação que eu precisava era minha. O que mudou foi que vi que meu maior inimigo, o maior valentão que eu enfrentava era minha própria insegurança. (ENTREVISTA COM CHARLES).

Fica, assim, evidente que a auto aceitação se apresenta como ponto fundamental, sendo o “assumir-se” uma consequência desse processo. Vemos assim que, ao que parece, a produção de resistências se inicia num processo individual e subjetivo de reconhecimento e positivação de uma vivência da sexualidade que, embora não sendo normativa, passa a se fazer evidente no meio escolar. Nesse contexto, podemos pensar que, quanto mais seguro se sente o sujeito com relação a como vive sua sexualidade, menos peso ou efeito tem sobre ele as práticas tidas como homofóbicas.

Concluindo sua fala, o entrevistado em questão traz alguns pontos interessantes. Primeiro, acredita que os gays se sentem desrespeitados com muita

facilidade, acha que precisam parar de se achar tão diferentes dos outros, já que não são os únicos que sofrem discriminação. Segundo, defende que os gays devem ter um comportamento respeitável, já que estão, constantemente, “*quebrando a linha do respeito*”. Terceiro, acha que a aceitação da homossexualidade pela sociedade ocorre lentamente. Segundo ele, os gays não devem impor seu modo de vida à sociedade de forma brusca. Vemos, assim, que o entrevistado, assim como outros participantes da pesquisa, parece sustentar um discurso político de pouco atrito onde, diferente de alguns gays entrevistados, não acredita que deve-se “chocar” a sociedade com uma exposição desrespeitável da sexualidade.

A ideia do chocar é que é absurda. Os gays passaram séculos sendo repreendidos e acham que apenas em algumas décadas vão se tornar maioria ... uma criança não vira Phd em matemática só porque você esfrega um livro de matemática e dá um ursinho de pelúcia do Pitágoras. Leva tempo, o aprendizado da humanidade é lento. (ENTREVISTA COM CHARLES).

3.10. ALEX

Jovem estudante de escola pública, negro, 21 anos, residente na cidade de Fortaleza-CE, concluiu o ensino médio no ano de 2011 e atualmente cursa Ciências Sociais na Universidade Federal do Estado. Ao relatar suas vivências durante o ensino médio, considera que foi positiva e proveitosa. Era líder de sala e fazia parte do grêmio estudantil. Já era assumido durante o ensino médio e, embora reconheça que ocorriam casos de homofobia na escola em que estudava, disse estar mais interessado em questões que envolviam o grêmio, “*questões de poder*”. Nos diz ele

Eu descreveria a minha vivência como positiva, na realidade, bastante proveitosa. Durante meu ensino médio, logo que cheguei fui eleito líder de sala, tive um relacionamento agradável com os meninos da minha turma, héteros, até hoje mantemos contato. Nunca tive que brigar em relação ao fato de fazerem brincadeiras ou chacotas. (ENTREVISTA COM ALEX).

Embora afirme que ocorriam casos de homofobia na sua escola, diz que não percebia nenhum tratamento diferenciado em relação aos gays. Além disso, evidencia

que havia uma espécie de troca onde ele ajudava os colegas nos trabalhos da escola e, eles, por sua vez, não “pegavam no seu pé”. Notamos que, embora na fala do entrevistado fique evidente que o mesmo foi, em algumas situações, alvo de “chacotas e brincadeiras” este, em nenhum momento, considera tais situações como sendo casos de homofobia. O que parece ocorrer, e isso pode ser percebido nas falas de outros participantes, é que o conceito de homofobia só é acionado, ou seja, só é relacionado a práticas consideradas “graves” como no episódio relatado a seguir

Teve uma vez que duas meninas se beijaram na hora do intervalo e rolou uma vaia, depois até pedras jogaram. Eu me lembro por que uma das meninas era da minha sala, elas correram justamente para a sala onde eu estava, aí eu fechei as portas e ouvi as pedras na porta. (ENTREVISTA COM ALEX).

Tal episódio é considerado pelo entrevistado como um caso claro de homofobia, porém, o mesmo não diz que os “chingamentos” que ocorriam se enquadravam nessa prática. Repito aqui, pois é bom deixar isso claro, que o que estou pondo em questão não é se uma prática é ou não um caso de homofobia, isso somente nos serve de pano de fundo de nossas análises. O que me interessa observar é que, no caso dos jovens entrevistados, a homofobia não parece ser o conceito principal que interpela tais jovens à produção de resistências em seus cotidianos. Como, na maioria das vezes, ocorre um processo de naturalização dos discursos pejorativos, sendo estes disfarçados de brincadeiras ou “*atitudes ignorantes e imaturas*”, onde um mesmo indivíduo pode num determinado momento fazer usos de ações discriminatórias e, em outras situações, ser amigo e até mesmo, protetor; o conceito somente aparece em situações extremas como, por exemplo, em momento de agressão física ou aniquilamento.

A homofobia parece não ser a preocupação principal desses jovens já que, como muitos disseram, “*ela não acontecia*”. Isso me faz pensar que, se estes jovens produzem resistências a algo, não é à homofobia que eles estão resistindo, mas, à impossibilidade de exercer e vivenciar sua sexualidade da forma que desejarem, diante as expectativas do meio social. Assim, a resistência parece desprezar o conceito de homofobia ou o coloca em segundo plano. Os limites do conceito são postos em questão. Falando das pesquisas que abordam a questão o entrevistado nos diz que

Penso que são assertivas ao compreender a incapacidade da escola em lidar com o desejo e o que ele acarreta no plano das sociabilidades juvenis. Se partirmos do ponto de que todo preconceito é homofobia, elas estão certas. Mas, se a homofobia servir para descrever o extremo do preconceito, onde um sujeito ver o outro como completamente insuportável, elas tem que reavaliar o que se designa por homofobia nos espaços escolares. (ENTREVISTA COM ALEX).

Vemos na fala do entrevistado que o conceito de homofobia parece servir para designar casos extremos de discriminação à população homossexual. O participante ainda comenta que considera a *“homofobia uma palavra muito forte, que as vezes acho até mesmo banalizada”*. Assim, estaria o conceito de homofobia realmente banalizado? Será que restringir os limites do conceito seria a melhor saída para que este pudesse ser melhor apropriado pelos gays? Por outro lado, haveria uma perda de força política ao cercearmos as potencialidades do conceito? Questões como estas nos ajudam a pensar nas discontinuidades que essas discussões nos tem apresentado.

O entrevistado defende, ainda, que faz-se necessário que o sujeito homossexual assuma uma postura séria que possibilite a desconstrução dos preconceitos e estereótipos atribuídos aos gays.

As pessoas geralmente imaginam que o gay é sempre escandaloso, aberrante e afeminado ao extremo. Acredito que quando fui líder os meus colegas se depararam com algo que não imaginavam, acredito que eles começaram a ver que existe diferenças nas homossexualidades. (ENTREVISTA COM ALEX).

Diz, ainda, acreditar que *“existe algo de indestrutível nos preconceitos”*, externando a crença de que, embora possamos empreender num esforço para dar visibilidade e concretude à causa Lgbtt, é inevitável a existência destes, cabendo a nós apenas o trabalho de minimizar seus efeitos. Na visão do entrevistado, ser preconceituoso é uma característica intrínseca à existência humana.

Por fim, feito este esforço de traçar um breve panorama dos enunciados dos sujeitos da pesquisa, bem como do conteúdo das entrevistas realizadas, darei seguimento, no próximo capítulo, as problematizações referentes aos possíveis processos de produção de resistências à impossibilidade de vivenciar a sexualidade pelos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 4: A RESISTÊNCIA COMO NOÇÃO CENTRAL.

A resistência é um movimento irreduzível através do qual um homem solitário, um grupo, uma minoria, ou um povo diz – eu não obedeco mais, e joga no rosto do poder que ele considera injusto o risco de sua vida. –Michel Foucault (DE II, p. 790).

Feito o esforço de caracterizar os participantes da pesquisa passarei, agora, às considerações acerca da noção de resistência bem como às análises referentes ao conteúdo das entrevistas realizadas. É importante destacar que ao discorrer sobre tal noção me apoio no pensamento do Filósofo francês Michel Foucault, assim como em trabalhos que se afinam com a perspectiva analítica do mesmo.

Tal escolha se justifica por considerar que, embora não tenha produzido uma teoria sobre a Resistência, tal noção é recorrente nos trabalhos do autor, principalmente, ao refletir sobre os processos de transformação das estruturas vigentes de poder (FOUCAULT, 1979). E é, justamente, nessa relação com o poder que nortearei minhas reflexões sobre a produção de resistências.

Antes, porém, acredito ser necessário destacar que os primórdios da discussão foucaultiana acerca da noção de resistência remete ainda à sua fase arqueológica³⁰ quando o filósofo concebia o sujeito como um “efeito de superfície”. O que isso significava? Segundo Branco (2001) significava que, nessa época, Foucault entendia que o sujeito era constituído e controlado pelo campo político não restando espaço no pensamento do mesmo para a apreensão de qualquer dimensão humana que esboçasse a possibilidade de modificar o mundo por meio de um ato de vontade do sujeito³¹.

³⁰ A fase arqueológica foucaultiana abrange as obras História da Loucura, Nascimento da Clínica, As Palavras e as Coisas e Arqueologia do Saber. Nesta época, o interesse do filósofo girava em torno da relação do sujeito com o saber, questionando como nos tornamos, na modernidade, sujeitos de conhecimento e assujeitados ao conhecimento. (VEIGA-NETO, 2011).

³¹ Em vez de aceitar que o sujeito é algo sempre dado, como uma entidade que preexiste ao mundo social, Foucault esteve interessado em entender de que formas, em nossa cultura, seres humanos tornaram-se sujeitos (VEIGA-NETO, 2011).

Na verdade, o autor trabalha com a hipótese de que o poder não é algo total, globalizante, mas disseminado em todo meio social, numa trama complexa e relacional que passa a comportar a possibilidade de se conceber a produção de resistências à poderes vigentes (FOUCAULT, 1979; BRANCO, 2001). Esse movimento individual de resistência foi chamado pelo filósofo de “Práticas de si”³², onde a relação consigo se faz de modo contínuo, em qualquer momento da história. (MACIEL JR. 2013, p. 2).

Não pretendo, porém, banalizar a noção de Práticas de si” foucaultiana, e, embora não vá discorrer sobre ela é importante salientar que, principalmente durante sua chamada terceira fase, quando o autor estava interessado em questionar como na modernidade somos constituídos como sujeitos éticos em relação com a moral e as normas vigentes, o filósofo deu grande destaque a noção de Práticas de Si afirmando que o indivíduo

estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. (FOUCAULT, 1985, p. 29).

Neste íterim, a constituição de um lado de dentro como efeito da Prática de Si permitiu a Foucault pensar a possibilidade de um comportamento ético que não se deixa reduzir às interdições impostas. Mesmo derivando de um sistema moral que age através de interdições, passa-se a dar evidência a relação do indivíduo consigo mesmo e, não somente, com os códigos. Comentando esta questão Maciel Jr. (2013) diz que

O importante é compreender como é que a partir de regras obrigatórias do poder podem emergir regras facultativas do homem livre; como a partir dos códigos morais é possível destacar um sujeito que já não dependa do código na sua parte interior; como a partir das resistências, das opções e das escolhas, um campo de indecidibilidade força sempre decisões. (MACIEL JR. 2013, p. 5).

Assim, ao dar visibilidade ao papel das práticas de si no processo de transformação das estruturas vigentes de poder, Foucault nos abre a possibilidade de pensarmos as relações de poder sob um prisma novo ou, pelo menos, pouco visibilizado até então. A assunção da resistência como este novo prisma de análise nos permitiu

³² As práticas de si se referem a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, elaborando um modo de ser diante de valores instituídos e constituindo-se como sujeito moral de suas próprias ações.

questionar os modos pelos quais são criadas possibilidades de se enfrentar os ditames do poder. Inaugura-se, assim, o que podemos chamar de uma espécie de analítica da resistência que, a partir de agora, evidenciaria os movimentos transitórios, singulares que se personificam na figura de processos de resistências e, mais ainda, colocam em evidência os agenciamentos elaborados pelos sujeitos visando criar novas possibilidades de existência. O filósofo nos diz que

A questão central (...) não é saber se uma cultura isenta de restrições é possível ou desejável, mas se o sistema de repressões dentro do qual uma sociedade funciona deixa os indivíduos livres para transformar esse sistema. (FOUCAULT, 1994, p. 327).

Com isso, a presentificação da resistência através da consolidação da Prática de si como um movimento individual de contestação, devolve aos indivíduos o lugar de agentes racionais e éticos, no interior das lutas políticas existentes no meio social. Podemos dizer, assim, que as Práticas de Si constituem-se na pedra angular, ou seja, na origem das resistências. Mas, o que estamos chamando de resistência? Quais as características desse processo? De que formas a resistência se articula com o poder? Que problemáticas podem ser levantadas a partir das análises dos processos de produção de resistências no campo estudado? De que formas os jovens entrevistados na pesquisa resistiram? Em qual contexto e com quais efeitos? Nos tópicos seguintes, tentarei dar conta destas questões.

4.1. A ANALÍTICA DA RESISTÊNCIA

A resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder. (REVEL, 2005, p. 74).

Para empreender o trabalho de construir uma analítica da resistência à luz da teoria foucaultiana e evidenciar as potencialidades desta noção na compreensão das lutas contra o poder me apoiarei nas reflexões realizadas por Sampaio (2006) presentes em seu livro “Foucault e a Resistência” e em textos de diferentes autores que, acredito eu, colaboram para a oxigenação desta discussão na atualidade.

Tentarei, primeiramente, explicitar a relação visceral existente entre resistência e poder, buscando mostrar como o engendramento desses dois polos foi concebido por Foucault e, mais ainda, de que modos isso repercute nos processos de produção de práticas contestadoras dentro das redes do poder. Em seguida, caracterizarei a noção de resistência à luz da literatura especializada, objetivando disponibilizar elementos que permitam aos leitores entender a que estou me referindo quando utilizo a noção de Resistência.

Por último, adentrarei no universo pesquisado investigando de que formas e com quais consequências foram produzidas pelos jovens entrevistados movimentos de resistências às relações de poder na escola no que tange à vivência das sexualidades que escapam das normas binaristas de gênero.

4.1.1 PODER E RESISTÊNCIA

“A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência”. -FOUCAULT, 1979, p. 241.

Embora não tenha construído uma teoria geral do poder, durante sua chamada fase Genealógica³³, Foucault esteve interessado em entender como este funciona e é exercido, questionando de que formas sujeitos atuam sobre outros sujeitos. Desde o poder Soberano³⁴ à biopolítica³⁵, suas reflexões trouxeram inúmeras possibilidades de compreensão e influenciaram em muito o pensamento acerca do regime do poder moderno colocando, inclusive, em xeque a concepção tradicional de poder, disseminada no campo político e jurídico, que o entendia como estando materializado na figura do Estado, sendo exercido de forma verticalizada, por meio da imposição da lei e da repressão (DUARTE, 2008). Sobre este ponto, o filósofo comenta que

Se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não poderemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos do Estado. Haveria um esquematismo a evitar – esquematismo que aliás não se encontra no próprio Marx -, que consiste em localizar o poder no aparelho de Estado e em fazer do aparelho de Estado o instrumento privilegiado, capital, maior, quase único, do poder de uma classe sobre outra classe. De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. (FOUCAULT, 1979, p. 160).

Assim, o filósofo propõe uma leitura ascendente das relações de poder. Escapando da “estatização” do poder, Foucault passa a tematizá-lo explorando a

³³ A chamada fase Genealógica foucaultiana abrange as obras A ordem do Discurso, Vigiar e Punir e o primeiro volume de História da Sexualidade. Neste período, o filósofo estava interessado em entender como nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros.

³⁴ Poder soberano refere-se ao poder centrado na figura do Rei, tendo este, inclusive, poder de decidir sobre a vida e morte dos súditos.

³⁵ Biopolítica é o termo utilizado por Foucault para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população.

dispersão como sua característica fundamental, “o poder está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1984, p. 103). O poder para Foucault não está centrado em uma instituição. No entanto, é importante que se diga que o autor não despreza a importância do Estado, mas defende que as relações de poder superam o nível estatal, estando “dispersa” por todo o meio social. (FOUCAULT, 1979, p. 182). Conforme nos diz Sampaio (2006, p. 26) “a materialidade do poder estaria na sua circulação mais do que na sua detenção, no seu funcionamento mais do que na sua prescrição”. É deixada de lado a ideia de que podemos nos apoderar do poder, “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe ... o poder se exerce” (FOUCAULT, 1988, p. 104), cai por terra, assim, a ideia de poder inspirada nos preceitos econômicos, poder como mercadoria.

Com isso, a compreensão de que o poder é algo “exercido” deixa evidente a existência de relações móveis e negociáveis que se dão no interior dos jogos de poder e podem se alterar dependendo das mudanças ocorridas nessas relações. Isso significa que para compreender o poder é preciso direcionar o olhar para a esfera das relações, no qual o poder é apenas o produto. O filósofo comenta que este deve ser entendido como

A multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e enfrentamentos, afrontamentos incessantes as transforma, reforma, inverte. (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

A análise construída pelo autor primava pelo entendimento dos modos pelos quais os mecanismos do poder operavam nos mais diversos espaços sociais. Isso nos lembra que as relações de poder perpassam outros tipos de relações (família, produção, sexualidade), criando uma teia complexa que abarca todas as regiões da vida social do sujeito. O autor comenta que “as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações, mas lhes são imanentes” (FOUCAULT, 1988, p. 104). Foucault nos convida, ainda, a pensar o poder tendo em mente a forma sutil como seus mecanismos funcionam. Um poder que se dá de forma plural e relacional, sendo exercido em práticas heterogêneas e passíveis de mudanças constantes (FOUCAULT, 2003, p. 232). Entendo, com isso, que o poder não atua unilateralmente, como numa via de mão única, mas funciona como um embate recíproco entre forças.

O filósofo continua sua caracterização do poder destacando um ponto importante: “o poder não é somente aquele que diz não, ele é também produtivo”. O autor denuncia, assim, a insuficiência da compreensão ocidental sobre as relações de poder. Diferente da imagem comum disseminada, de que este carregaria apenas um caráter negativo, baseado na interdição, na censura, na prescrição da regra e na dominação, Foucault nos faz atentar para o fato de que existe um lado positivo nas relações de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 81-82).

Pensar esse poder que é só negativo, que só controla, é pouco eficiente porque pressupõe um poder absoluto por parte de quem está submetendo o outro. Tal imagem do poder é fruto da concepção jurídica que o concebeu como soberania estatal. Este ideário foi responsável por consolidar nas análises políticas a relação direta entre poder e repressão, poder e lei, poder e interdição. Comentando este fato Pogrebinski (2004) diz que

essa visão jurídica do poder responde pela conotação negativa que o poder assumiu historicamente na formulação do pensamento ocidental. E para que o poder deixe de ser visto como algo negativo, para que deixe de ser associado com repressão e interdição, é preciso que ele deixe de ser visto como lei, como direito... é preciso enfim, que se rompa com essa sua visão jurídica. (POGREBINSCHI, 2004, p. 187).

Foucault introduz uma concepção positiva do poder, que justamente visa desvincular a compreensão de poder de termos como dominação e repressão. Nos diz ele

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ‘ele exclui’, ele ‘reprime’ ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1975, p. 161).

Assim, a positividade do poder está na sua capacidade de produção, no seu potencial estratégico. É positivo porque produz individualidades, desejos, faz proliferar saberes e discursos que, uma vez acionados e dispersos no tecido social, são capazes de gerir a vida dos sujeitos, agora, não mais nos moldes do poder Soberano que punia e

aniquilava, mas, de um poder que se ocupa de conhecer, organizar e controlar a vida de toda uma população, o “Biopoder”.

Por último, considero importante destacar que Foucault defendia que não se pode conceber as relações de poder como uma espécie de violência brutal e legalizada do tipo “obediência ou morte”. Segundo o mesmo, as relações de poder são relações de forças, enfrentamentos, podendo sempre ser reversíveis. Estabelece-se a máxima de que não há relação de poder que seja completamente triunfante. Nos diz ele que

Desde que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder, sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa (Foucault, 2009, p. 267).

Com isso, a análise feita por Foucault evidencia um poder que, longe de ser uma potência infinita, se mostra ineficaz. Tal ponto se mostra fundamental na discussão aqui empreendida. Compreender que dentro das relações de poder podem ocorrer levantes contra o poder instituído, direciona nosso olhar para a importância e força que a noção de resistência possui na problematização da criação de novas formas de existências que coloquem em xeque as bases da rede de poder. Esse potencial inventivo é destacado por Foucault quando diz que

Se jamais digo sobre o que deveria ser feito, não faço por temer não haver nada a ser feito, mas justamente pelo contrário: faço porque acredito que há milhares de coisas que podem ser inventadas e produzidas por quem, reconhecendo as relações de poder em que está envolvido, decidir resistir ou escapar delas. (FOUCAULT APUD ORELLANA, 2012, p. 55).

Assim, chego no ponto da conversa que mais me interessa: a construção de movimentos de resistência e enfrentamentos ao poder. Até este ponto, tentei contextualizar o surgimento da resistência como noção elucidativa no debate sobre o poder. A partir daqui, buscarei caracterizar esta noção explicitando, à luz do pensamento de Foucault, de que forma esta pode enriquecer o debate acerca da vivência das sexualidades no contexto desta pesquisa.

4.1.2 CARACTERÍSTICAS DA RESISTÊNCIA

“Se não houvesse resistência, não haveria relações de poder”.

- Foucault (DEII 1976-1988, p. 1559).

Após mostrar a relação entre Poder e Resistência, o trabalho que empreendo agora é o de identificar as regularidades presentes nos trabalhos produzidos sobre a noção de resistência em Foucault. Isso me ajudará a elencar algumas características que permitirão caracterizar melhor esta noção.

Simone Sobral Sampaio em seu livro Foucault e a Resistência nos revela um primeiro ponto muito importante no entendimento desta noção. Nos diz a autora “o caráter coextensivo da resistência ao poder não os levam a pertencer a uma unidade dialética de contrários” (SAMPAIO, 2006, p.67), isso significa que a resistência não é uma essência que se constitui em unidade indissociável contra o poder, embora ambos se realizem na mesma materialidade de corpos historicizados. Assim, podemos dizer que a resistência não se limita a ser mera oposição, não obedece às leis da dialética. Na realidade, ao afirmar que “não existem relações de poder sem resistências” (FOUCAULT, DE III, p. 425), o filósofo nos conduz ao entendimento de que as relações de poder só podem existir em função de uma variedade de pontos de resistência, que estão presentes em toda rede de forças e desempenham, nas relações de poder, o papel de polo desestabilizador, conforme afirma Grabois (2011).

Foucault nos diz mais. Para resistir “é preciso que a resistência seja como o poder, tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele, e que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”. (FOUCAULT, 1979, p. 241). O que entendemos disso? Compreendemos que não há exterioridade entre relações de poder e resistência, estes habitam no interior do mesmo campo relacional de correlação de forças. No trecho citado acima, destaca-se o caráter produtivo e inventivo da Resistência. Por este motivo, podemos afirmar que há possibilidade de escapatória ao poder, já que este não seria algo onipotente que subjugaria inevitavelmente à todos. Foucault é categórico ao afirmar que “desde que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder, sempre

podemos modificar-lhe o domínio” (DE III, p. 267). Neste respeito, a resistência, nos moldes do poder, se localiza no campo das relações de forças e, como o poder, faz uso de estratégias que somente são analisáveis no interior das relações de forças e que visam transforma-las. Como nos diz Judith Revel (2005)

a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte. (REVEL, 2005, p.74).

Essa capacidade de criação de novos espaços de lutas, nos ajudam a pensar, dentro do contexto desta pesquisa, nos processos de experimentação de distintas identidades e comportamentos sexuais e, mais ainda, da vivência dos desejos que se materializam em corpos “não autorizados à”. A utilização de estratégias por parte dos sujeitos da pesquisa, visando a possibilidade de performar uma sexualidade outra, podem se configurar, por exemplo, em movimentos ativos de insurreição aos discursos sobre corpo e sobre sexualidade presentes na escola.

Outro ponto importante: o fato das resistências pertencerem ao mesmo jogo estratégico das relações de poder, não significa que sejam um subproduto negativo das mesmas, fadado sempre à derrota. As resistências mesmo sendo movimentos pontuais e que podem ser novamente abarcados pelo poder, possuem grande potencial de modificação das realidades. Neste ínterim, minimizar a força estratégica de transformação que a resistência possui seria analisar de forma capenga o jogo existente nas redes do poder.

Para combater os mecanismos do poder, as práticas de resistência precisariam inventar novas relações sociais, outra forma de poder inteiramente diferente, pois a recusa é ao próprio poder como ele é exercido. É interessante destacar que a noção de resistência tem sido entendida em termos de negação. Resistir significaria dizer não. No entanto, é preciso que se diga que, para Foucault, “dizer não constitui a forma menor da resistência” (FOUCAULT, DE IV, p. 741), ou seja, resistir mais do que ser um movimento de negação, configura-se num processo de criação, de possibilidade de transformação da realidade, “é preciso dizer não e fazer desse não uma forma de resistência decisiva” (idem).

No entanto, devemos lembrar, conforme destacado por Branco (2001), que nem toda luta levantada pelos grupos sociais são lutas de resistência ao poder. Segundo o autor muitos processos de lutas que parecem contestar o poder seriam, desde o início, lutas visando a legitimação da ordem estabelecida, que acabam consolidando as estruturas do poder, invés de subvertê-las, seria o caso das lutas por saúde e moradia, por exemplo. Não que isso seja negativo, mas se visto desde um ponto de vista histórico, ela representa a luta de grupos que legitima o estado ou o autoriza a regular quem pode e quem não pode ter saúde, moradia, educação, etc. Branco (2001) conclui, ainda, dizendo que “toda luta acaba sendo assimilada, ao fim e ao cabo, pelas malhas do poder”, o que não significa que não se possa transformar as relações de poder através de práticas contestadoras que colocam em xeque os sistemas hegemônicos de poder. Isto está de acordo com o que Sampaio (2006) diz quando mostra que a resistência e suas lutas não empreendem a adequação ou o respeito ao poder; suas reivindicações não se pautam por continuar no jogo do poder, e sim recusá-lo, ou ainda, impedir o jogo de ser jogado.

Voltando ao entendimento da Resistência como um processo de criação, Lisete Bampi (2002, p. 142) comenta que “a resistência pode inventar novas regras enquanto ocupa um lugar sobre o tabuleiro de xadrez”. Sobre este caráter inventivo, a autora diz que se trata de um processo estratégico, onde utiliza-se das armas do adversário para desarmá-lo, “é roubar e adequar as armas do adversário, virando-as do avesso como uma luva e oferece-las de volta”. Isso nos leva a outro ponto trazido por Bampi: não existem resistências boas ou ruins. A autora chama de Reativas aquelas resistências que negam, conservam e restauram o estado das coisas, ou seja, aquelas resistências que produzem poucas alterações na lógica e na dinâmica das relações de poder.

Por outro lado, a autora nomeia de Ativas aquelas resistências que ousam se posicionar pela afirmação e criação de algo diferente. A autora diz ainda que

As forças de resistência são cegas, obstinadas, surdas e teimosas, parecem desprovidas da mínima inteligência. Essas forças experimentam com o novo, estão sujeitas a variações aleatórias e a encontrar contingentes, fazendo uso de viradas e desvios sobre os quais é arriscado decidir. (BAMPI, 2002, p. 143).

É exatamente esta característica da resistência que mais me interessa aqui. A capacidade de produzir novas possibilidades de existir, ou seja, a capacidade de,

desviando-se dos caminhos costumeiros do poder, conseguir produzir novos modos de ser, outras subjetividades, me parece servir de meio oxigenador das relações observadas nesta pesquisa, principalmente, no que diz respeito à possibilidade de vivenciar uma sexualidade não hegemônica no espaço da escola, no caso do público aqui analisado. Tal potencial foi destacado por Foucault que acreditava na necessidade de empreendermos mudanças no rumo da história. Nos diz ele

Não estou de acordo com aquele que dissesse: “É inútil sublevar-se, tudo permanecerá sempre a mesma coisa”. Não se faz a lei a quem arrisca sua vida diante de um poder. Aquele que se revolta tem ele razão? Deixemos a questão em aberto. Subleva-se, é um fato: e é através disso que a subjetividade (não a dos grandes homens, mas a de qualquer um) se introduz na história e lhe dá seu sopro. (FOUCAULT, DE II, 1976-1988, p. 793).

Assim sendo, a criação é a mais intensa energia das resistências, o que significa que é no ato de criação que reside sua força. Outro autor que nos ajuda nesse trabalho de caracterização da Resistência é Maciel Junior (2013) que entende a resistência “como a capacidade que a força tem de entrar em relações não calculadas pelas estratégias do poder”. Para o mesmo, a capacidade que a vida tem de resistir a um poder que quer geri-la é inseparável da possibilidade de composição e de mudanças que ela pode alcançar. Sendo assim, para Maciel Junior resistir não significa reação. Isso porque quando reagimos estamos oferecendo ao poder uma resposta que ele já espera de nós, algo que foi calculado dentro das relações estratégicas do poder. Por outro lado, quando resistimos criamos possibilidade de existência partindo de forças inéditas, “forças do devir, da mudança, que apontam para o novo e engendram possibilidades de vida” (MACIEL JUNIOR, 2013, p. 2), ou seja, damos ao poder algo que ele não espera, e é assim que as relações de poder são subvertidas.

Outro ponto trazido pelo autor é o de que as resistências são sempre mutáveis. Estão sempre se reformulando segundo os poderes que se atualizam na atualidade e que, por isso, devem ser analisadas sempre a partir dos jogos de poder que se efetuam no atual contexto histórico. Isso nos remete ao que Sampaio (2013, p. 18) diz quando mostra que o móvel principal da resistência seriam as lutas que atacariam diretamente o funcionamento do poder e seus agenciamentos. A autora destaca que a resistência em

Foucault é uma luta agora, não tendo um porvir, não sendo uma promessa de futuro libertário. E diz mais

A equação apresentada é resistência+ invenção+ experiência, um somatório que tem por finalidade transformar o habitual em insuportável, provocar acontecimentos resultantes de autonomia e criação. (SAMPAIO, 2006, p. 19).

Podemos, assim, inferir que as resistências se apresentam como pontos irregulares que se distribuem, dependendo do contexto das relações de poder, com maior ou menor intensidade no jogo com o poder. Isso nos lembra que não existe um lócus único de resistência ou, nas palavras de Foucault, “uma grande lugar de recusa”. Nos moldes de Alvim (2010) entendo que a resistência, embora tenha potencial de causar rupturas profundas na estrutura das relações de poder, é mais comum que sejam movimentos transitórios, móveis. Isso está totalmente de acordo com o pensamento de Foucault que disse certa vez que

Os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos, de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos. (FOUCAULT, 1988, p. 106, 107).

O filósofo destaca que a resistência funciona semelhante ao poder, fazendo suscitar clivagens e procedendo por estratégias. Sobre esta questão Orellana (2012) afirma que

Os poderes e as resistências estão, portanto, disseminados em uma mesma rede de relações, apoiando-se e reativando-se mutuamente. A relação de poder encontra seu limite na existência da resistência, é o ponto de uma derrocada possível a partir do qual retrocede e se reconfigura. Por sua vez, os pontos de resistência têm seu ápice nos mecanismos de sujeição, reinventando-se a partir do enfrentamento, escrevendo sua diferença sob a linguagem do poder. (ORELLANA, 2012, p. 44).

Neste ínterim, Orellana (2012) nos ajuda a pensar que as resistências não estão desvinculadas do poder, prova disso é que estas, embora invertam os significados do poder, se apoiam em suas categorias. Com isso, evidencia-se uma relação onde o poder estabelece suas táticas em função das resistências que se consolidam diante dele. Por outro lado, as resistências traçam o perfil de sua luta incorporando as estratégias do poder, “visando uma inversão possível e desejada” (ORELLANA, 2012, p. 45). Assim, toda relação de poder encontra, em si mesma, o ponto de contra-ataque. Isso é interessante porque, quando afirmamos que o indivíduo tem a capacidade de produzir espaços de resistências, ou contra-ataques ao poder instituído, estamos na realidade evidenciando um trabalho ético do indivíduo para consigo mesmo, num movimento que se apoia na mobilidade e reversibilidade dos jogos do poder e que repercutem tanto nas transformações empreendidas sobre si mesmo, quanto sobre o universo macro de relações. Sobre este processo Orellana (2012, p. 53) diz que tal trabalho ético “é uma intensificação dos espaços e alternativas de ação. Uma ética que pretende possibilitar o exercício da liberdade de um indivíduo que se encontra em uma rede de poder”.

Isso remete ao entendimento de que a ética segundo Foucault consiste na possibilidade de criar novas formas de subjetividade. Nesse contexto, a subjetividade implica num movimento constante de criação e recriação de si, num processo que só é possível porque o contexto onde esta ocorre é frágil, móvel e pode ser modificado, pois, sendo o indivíduo o ponto de tensão entre poder e resistência, as operações que este realiza sobre si mesmo não se limitam apenas ao campo particular, mas, afetam todas as relações que perpassam a vida do mesmo.

Sobre este importante ponto, o filósofo Arnold I. Davidson (2007) em entrevista concedida ao jornal italiano *Il Manifesto* comenta que foi exatamente na relação consigo mesmo que Foucault localizou o ponto fundamental de resistência ao poder político. Segundo Davidson, se eu altero a relação comigo mesmo, isso se refletirá na maneira como eu me relaciono com os outros e, principalmente, na forma como vejo o mundo. Trata-se, assim, de uma tentativa contínua de mudança de hábitos, ou seja, uma luta incessante contra a estabilidade do poder e contra comportamentos definidos por nós mesmos, que se mostram verdadeiras amarras do poder.

Quanto ao contexto desta pesquisa, seria o caso de nos questionarmos sobre os modos pelos quais os sujeitos participantes tiveram êxito (ou não) em empreender um

movimento de transformação da relação consigo mesmo, e de que formas isso se refletiu nos processos de enfrentamento às discriminações ocorridas no espaço escolar. Isso porque, conforme nos lembra Orellana (2012, p. 55) “a relação consigo mesmo, o exercício da própria liberdade na construção de um modo de ser se converte em uma arma de luta diante de um sistema que aposta na produção de subjetividade”.

Dito isto, elenquemos uma última característica da resistência. Pedro F. Grabois (2011, p. 12) chama nossa atenção para o fato de que a resistência seria anterior ao poder. O autor nos lembra que, tendo a capacidade de obrigar as relações de poder a mudar, a resistência se configuraria na força superior dentro do jogo do poder. Obviamente, não estamos falando aqui de uma relação cronológica, pois, Foucault considera que a resistência é, na realidade, um elemento das relações estratégicas do poder e que a mesma sempre se apoia sobre a situação que ela quer combater.

Grabois (2011, p. 15) continua explicitando que tais movimentos de resistência teriam como objetivo “definir para cada um a maneira de se conduzir”. Isso significa que as lutas de resistência tem como característica a afirmação do direito à diferença, forçando os indivíduos a empreenderem uma relação consigo mesmos, ligando-se de forma coercitiva à sua identidade. Assim, o caminho de resistência indicado por Foucault passa pelo processo de promoção de novas formas de subjetivação³⁶ através da recusa às formas de individualidade que nos foram historicamente impostas.

No entanto, é válido destacar que, para Foucault, tais processos de auto constituição não residem numa esfera de pura subjetividade, pois, estes já estão disponíveis numa dada cultura. Comentando Foucault, Andrea Rossi (2014) diz que tais processos não se tratam de algo simplesmente inventado pelo indivíduo, mas, tratam-se de modelos existentes no meio cultural e que são disponibilizados, impostos pelo meio social. Isso significa que, embora a vontade do sujeito seja o condutor principal por meio do qual as relações de poder são transformadas, a liberdade para resistir está em confronto constante com suas condições de existência mais próximas, no interior de relações de forças que a produzem e a constroem. Assim sendo, nos termos de Rossi (2014, p. 8), entendo a resistência como contra movimentos pelos quais os indivíduos

³⁶ Foucault chamou de Subjetivação os processos e práticas pelos quais seres humanos são constituídos em sujeitos na relação consigo mesmo.

podem subverter os termos de sua própria sujeição ao poder. Sobre este ponto, Foucault comentou certa vez que

É preciso imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste duplo constrangimento político, que é a simultânea individualização e totalização próprias das estruturas do poder moderno. (FOUCAULT, 2010b, p. 283).

Todavia, é preciso que fique claro que, ao se posicionar desta forma, Foucault não está falando apenas de uma questão de obediência e desobediência às leis impostas, nem está defendendo a necessidade do indivíduo se fechar numa identidade. A questão principal trazida por Foucault centra-se na recusa aos mecanismos que nos impõem identidades, mais ainda, o foco está na constituição de um sujeito ético ativo que, na própria relação consigo, busca criar outras formas de subjetivação que não sejam moldadas pelo poder operante, num processo em que podem definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias de existência (GRABOIS, 2013).

Com isso, como contraponto ao poder, a resistência se apresenta como um movimento desestabilizador, móvel, completamente permeado por interesses, com grande potencial inventivo que, pautado na recusa as normas ditadas pelo poder possibilita a criação de novas formas de existência. Como noção analítica, a resistência se mostrou um excelente instrumento de análise das relações de poder, me permitindo entendê-las partindo do cerne do jogo do poder, ou seja, partindo da relação elementar e intrínseca existente em resistência e poder, me possibilitando questionar os processos que fazem as bases do poder tremer, por vezes, transformando sua estrutura.

Poderemos, agora, questionar sobre como se deu, no contexto desta pesquisa, os movimentos de enfrentamento às discriminações na escola. Para explicitá-los, partirei da evidenciação dos contextos onde tais resistências foram produzidas. Em seguida, me deterei sobre as formas que tais resistências tomaram para, por fim, discorrer sobre os efeitos decorrentes desse processo. O material empírico que fundamentará as análises que se seguirão, compreende o conteúdo das entrevistas realizadas com os dez jovens que me serviram de informantes. Vejamos, então, que discontinuidades podem ser pensadas a partir das realidades que serão aqui evidenciadas.

CAPÍTULO 5: A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO DA PESQUISA

Passarei, agora, à tarefa de evidenciar o quadro analítico criado a partir do material empírico coletado. Para tanto, achei por bem dividir esse processo em duas etapas. No primeiro momento, darei destaque às condições que influenciaram os movimentos de produção das resistências. Ao ouvir os relatos dos jovens entrevistados sobre suas vivências enquanto gays no espaço escolar, tentarei entender sob que circunstâncias tais jovens produziram enfrentamentos.

Em seguida, me deterei em explicitar através de quais formas a resistência se metamorfoseou em movimentos ativos, dismantelando o jogo relacional vigente. A ideia será mostrar de que maneiras as estratégias criadas pelos alunos gays para resistir/escapar/enfrentar o preconceito se concretizaram. Neste ponto, abrirei espaço para evidenciar um descompasso encontrado na forma como o conceito de homofobia é acionado e apropriado pelos agentes da pesquisa. Assim, as discontinuidades que englobam estas etapas me ajudarão a construir e/ou desconstruir o cenário que abarca a produção de resistências no contexto aqui pesquisado.

5.1. O CONTEXTO DA RESISTÊNCIA

Quando falo no contexto em que a resistência é produzida estou, na realidade, interessado em investigar as condições que influenciaram esse processo. Ter um entendimento mais abrangente das circunstâncias que serviram de pano de fundo, é fundamental para a composição de um quadro analítico que evidencie os diferentes encadeamentos de forças que fazem a resistência ser um movimento sempre singular. Neste ínterim, os pontos que serão explicitados a seguir foram retirados, como já dito, do material produzido nas entrevistas e tem como objetivo evidenciar os diferentes cenários onde as resistências foram criadas, destacando seu potencial de interferência no processo de produção de resistências.

Comecei, questionando o seguinte: *Os debates sobre gênero, sexualidade e homofobia eram recorrentes nas escolas onde os entrevistados estudavam?* Essa pergunta é pertinente pois nos leva a indagar sobre os modos pelos quais são acionados no meio escolar esses temas embaraçosos. Se atentarmos para o discurso militante, fortemente presente na literatura produzida, veremos uma forte defesa da ideia de que é imprescindível salvaguardar os jovens através da socialização eficaz de informação e conhecimentos sobre esses temas (JUNQUEIRA, 2009; NEGROMONTE, 2011; SILVA JUNIOR, 2010). Ainda é muito forte o movimento que defende a ideia de que é por meio da educação escolarizada que conseguiremos acabar com todas as formas de preconceito e discriminação. Notamos isso na fala de alguns entrevistados que defendem “que precisa sim ter educação assim (sobre gênero e sexualidade) na escola, o conhecimento é a resposta pra ignorância” (Fala de Lucas). Boa parte dos educadores e pesquisadores da área da educação entendem a escola como principal espaço onde o debate de tais temas deve ser possibilitado, haja vista ser uma das mais eficazes instituições conformadora das subjetividades. A escola é, assim, constantemente convocada a se fazer presente nessa discussão, seja como cenário onde tudo ocorre, seja como agente ativo na perpetuação de desigualdades.

Sobre esta questão, foi perguntado aos participantes da pesquisa se assuntos como sexualidade, preconceito e homofobia eram discutidos na escola e de que formas isso afetou a vivência da sexualidade durante o ensino médio. As respostas que me foram dadas, confirmam uma suspeita que tinha de início, ou seja, a de que o debate se faz insuficiente ou é inexistente. “Era um assunto completamente esquecido” (Fala de Roberth); outro participante disse que “eles (a direção da escola) nem ligavam. Falavam que era coisa de criança. No máximo chamava na diretoria e pedia pra não se repetir o que acontecia todo dia” (Fala de Brendo). Outros entrevistados seguiram dizendo que

A dificuldade era de achar alguém que pudesse me defender, porque mesmo que eu recorresse a diretoria da escola pra falar que estavam zombando de mim, que estavam fazendo brincadeiras de mal gosto comigo o máximo que faziam naquela época era repreender as pessoas, e não havia nenhum tipo de punição Não existia aula, nem palestra, nem nada. Era como se a homossexualidade fosse algo que não se devia falar. (FALA DE PABLO).

Ainda,

Existia uma ignorância conveniente, nem discutia, nem se falava muito. Tipo assim: os gays não fazem extravagância então não devemos nos preocupar (FALA DE ALEX).

No entanto, dizer isso não é nenhuma novidade, visto que muitos já diagnosticaram essa realidade (PRADO, 2008; CASTRO E ABRAMOVAY, 2004). O que me surgiu como um novo dado foi o fato de que alguns entrevistados disseram preferir que o debate não ocorresse. “Sinceramente eu não ligava muito, quanto menos se falasse do assunto melhor eu achava, pois continuava apagado” (fala de Pablo). Isso porque, segundo alguns deles, quanto mais se falasse do assunto, mais eles ficariam evidenciados entre os colegas. Ou seja, a existência do próprio debate na escola foi apropriada, em alguns casos, por estes jovens gays muito mais como um instrumento de constrangimento subjetivo do que como um meio de desconstruir preconceitos. Existe uma dimensão do debate, nos moldes como é feito nas escolas, que é constrangedora. Isto me lembrou muito minha própria vivência escolar onde, sempre que surgia na sala de aula alguma discussão envolvendo sexualidade (homossexualidade), meu nome sempre era citado em meio a chacotas e piadas, o que era extremamente desconfortável. Naquele contexto a existência do debate tinha muito mais um efeito negativo, de constrangimento, do que mesmo me servia de auxílio. O debate me evidenciava, mas não me dava quase nenhum subsídio para gerir a situação.

Praticamente todos os jovens entrevistados afirmaram que o debate acerca dos temas gênero, sexualidade (homossexualidade) e homofobia eram esquecidos no cotidiano escolar. Segundo os mesmos quando este acontecia era feito de forma capenga, muitas vezes com um viés biologizante. De que forma isso nos ajuda a pensar a problemática aqui posta, ou seja, qual a relação disso com os processos de produção de resistências? Bem, a evidenciação desse cenário pode nos ajudar a pensar que, o fato de a escola não dar esse tipo de suporte aos alunos, não os impede de, por seus próprios meios, desenvolver estratégias de resistências. Por inexistir tal discussão, os jovens forçam sua existência, afinal de contas eles existem, e levam suas experiências vividas em outros espaços para o cotidiano escolar. As forças que motivaram a resistência desses jovens podem vir de um conhecimento adquirido fora da escola, podem ser trazidas por eles advindas de suas diferentes formas de experimentar a vida.

No contato com o jogo de poder dentro da escola as forças de resistências que são acionadas por esses jovens se materializam levando em conta, não o debate que é feito na escola (em sua maioria não é feito), mas, experiências vivenciadas por eles

mesmos fora dos muros da escola, distantes do processo de educação formal, noutros regimes de socialização. Assim, embora não possa negar que discutir tais questões pelas escolas é fundamental para a desconstrução das desigualdades, minhas análises me levam a pensar que a resistência na escola está tanto ou mais presente do que se imagina, principalmente em uma sociedade como a nossa em que esse debate ocorre a revelia das instituições formadoras.

Obviamente, numa escola onde tais debates são recorrentes, os jovens não perdem seu potencial de resistência. É provável que seja para os jovens menos embaraçoso evidenciar sua sexualidade ou homossexualidade, o que, por sua vez, não significa que episódios de estranhamentos não ocorram. E aí está um possível caráter ambíguo da escola. Ou seja, por um lado, quando ela ignora esse tipo de discussão, os jovens devolvem o problema sob forma de sofrimento e enfrentamentos entre si. Por outro lado, quando a discussão é feita, e quase sempre se faz de forma cambaleante, trôpega, num constante “morde e assopra”, produz um sujeito que não sabe bem ao certo se a escola o apoia ou se o tolera.

Dito isso, passemos para o segundo ponto: *a escola toma ou não atitudes diante de situações de discriminação?* Este ponto, assim como o anterior, colocam em xeque o posicionamento da escola com relação ao tratamento desses temas. Não raro encontramos no discurso militante, a ideia de que a escola, diante de situações de discriminação de toda sorte, deve se mostrar fortemente contrária a tais práticas, advertindo e/ou punindo os agressores, auxiliando os agredidos e desconstruindo estereótipos (BRASIL: PROJETO ESCOLA SEM HOMOFÓBIA, 2004).

Interessante notar que, na fala dos entrevistados fica evidente uma certa ambiguidade no que tange as atitudes tomadas pelas escola. Em algumas situações nos foi relatado que a escola ao ser informada de acontecimentos discriminatórios se mostrou firme em favor dos agredidos. Noutras situações, a escola é descrita como omissa, que faz vista grossa e age pifamente no momento de gerir a situação, “na maioria das vezes, eu denunciava pro conselho escolar. Chamavam a atenção dos alunos denunciados, mas eu não sentia muita diferença” (Fala de Roberth). Mais uma vez, fica evidente que é característica da escola agir na ambiguidade. A escola nunca atua numa única frente. Num momento ela reprime, interdita comportamentos ditos “diferentes”, se posiciona a favor da consolidação de dicotomias e estereótipos. Noutros momentos, a

escola surge como benfeitora, vindo em socorro dos jovens afligidos, defendendo a aceitação da diversidade e a inclusão.

Onde isto nos leva? Bem, observar o caráter ambíguo da escola nos ajuda a pensar que, no jogo das relações de poder que incluem a vivência da sexualidade, a escola não está desse ou daquele lado. A escola não tem lado, a não ser o dela próprio. Ela se posiciona de acordo com seus interesses, o que nos ensina que é uma ingenuidade tremenda acreditar que a escola, desempenhando seu papel de “redentora”, irá possibilitar a completa desconstrução dos enquadramentos. Talvez fosse o caso de dizer que a escola é ontologicamente ambígua, sendo esta característica que a torna tão eficiente.

Indagar sobre o posicionamento da escola se faz importante, pois, o suporte que esta pode vir a dar a um jovem que sofre discriminação tem efeitos na maneira como este vai construir suas próprias estratégias de enfrentamentos. Assim, seria o caso de afirmarmos que as forças de resistências dos alunos são mais eficazes quanto mais conseguem administrar esse duplo caráter da escola que, num “morde e assopra”, se consolida como espaço paradoxal no qual tais jovens precisam aprender a lidar e, mais ainda, a reagir, extraindo novas possibilidades de respostas ao posicionamento da escola.

Tal afirmação se baseia no fato de as resistências produzidas pelas sujeitos da pesquisa não levaram, necessariamente, em consideração o posicionamento da escola. Não no sentido de esperar passivamente da escola respaldo e proteção, mas no sentido de produzir enfrentamentos independentemente dela. O fato de estarem “sozinhos” nessa trama, ou seja, o fato de a escola fazer pouco caso no que tange a responsabilizar os que realizam práticas entendidas como homofóbicas, não anula os agenciamentos empreendidos por estes jovens e suas estratégias de recusa a lógica desigual vigente. Como no ponto anterior, fica evidente o caráter autônomo dos movimentos de resistências realizados pelos participantes. Os enfrentamentos são produzidos independentemente da forma como a escola se relaciona com a questão. O que quero dizer é que o posicionamento da escola, ou seja, as atitudes tomadas pela direção ou pelos professores quando lhe são feitas denúncias de discriminação, somadas com o debate dos temas embaraçosos, influenciam na produção de resistência, mas, não acredito que sejam a condição principal que interpela a produção de enfrentamentos.

Vejam, agora, no contexto da pesquisa, quais movimentos se mostraram fundamentais nesse processo.

5.2. AS FORMAS DA RESISTÊNCIA

Dando continuidade às análises do material coletado, chegamos em nosso ponto central. De que maneiras as estratégias criadas pelos alunos gays para resistir/escapar/enfrentar a discriminação se concretizaram, tomaram forma? Foram elencadas, a partir das entrevistas, oito (08) movimentos que considereei estratégias ativas de enfrentamento e resistência. São eles: **1-** “ficar no armário”; **2-** assumir posição de liderança/poder; **3-** ser popular/engraçado; **4-** “fingir de vítima, de indefeso”; **5-** “usar as armas do opressor”; **6-** o “assumir-se”; **7-** “partir pra briga”; **8-** o “Ignorar”. Entretanto, por questões de recorte, só me deterei nas três estratégias mais recorrentes nos relatos coletados. São elas: 1- usar as armas do inimigo; 2 - “assumir-se”, e 3- “ignorar”.

Tal escolha, não significa que as estratégias por mim descartadas tenham pouco potencial de resistência. Não se trata disso. Estas, em determinadas circunstâncias, podem configurar-se em eficazes movimentos de desestabilização das relações de poder. Entretanto, acredito que discorrer somente sobre as estratégias mais utilizadas pelos entrevistados seria mais enriquecedor para a pesquisa. Além disso, não é o objetivo polarizar minhas reflexões, como se um sujeito fizesse uso de apenas uma única estratégia. Compreendo que, dependendo do contexto, diferentes estratégias de resistências podem ser acionadas, o que nos lembra da fluidez e do caráter pontual que a resistência carrega. Sigamos, então, às análises das resistências que me foram relatadas.

5.2.1. ESTRATÉGIA 1: O “ASSUMIR-SE” COMO RESISTÊNCIA

O primeiro ponto que por mim será analisado, diz respeito ao polêmico e controverso (para alguns) processo de “assumir-se” ou, nos dizeres do meio Lgbtt, “sair do armário”. Desde as primeiras discussões sobre o assunto, é notório que o tema gera muito alvoroço, pois, no que tange ao auto reconhecimento e evidenciação da homossexualidade, as opiniões variam, seja referente à quando isso deve ocorrer ou, até mesmo, se deve ocorrer (SEDGWICK, 2007). Assim, o entendimento do assumir-se como um movimento político de luta por direitos entra em forte atrito com aqueles que defendem uma homossexualidade vivida no sigilo e anonimato. Quem está com a razão nesta discussão, não vem ao caso. Todavia, entenderei o “assumir-se” aqui como uma estratégia de enfrentamento, por meio da qual as situações de discriminação são transformadas e ressignificadas.

Embora não esteja fazendo apologia ao “assumir-se”, como se todos os gays devessem obrigatoriamente evidenciar sua sexualidade, de preferência, bem cedo na vida, é importante que se diga que acredito sim que, ser assumido configura-se num ponto central dos processos de produção de resistências ativas. Para os jovens pesquisados assumir-se parece significar admitir os atributos do que é ser gay, físicos e estéticos, e ao mesmo tempo tornar esses atributos direitos e um modo de vida específico. Todavia, também entendo que para alguns este processo é bem mais problemático, cheio de perigos e constrangimentos, como nos disse Enzo “é um processo muito complicado, ainda está em andamento, minha mãe aos poucos está me aceitando”. Isso me lembra de Sedgwick (2007) quando diz que para muitas pessoas

O armário ... ainda é característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário ainda não seja uma presença formadora. (SEDGWICK ,2007, p. 22).

Assim, tendo em mente que, referente ao “sair do armário”, diferentes indivíduos em diferentes circunstâncias podem se relacionar de variadas formas com tal questão, seja incorporando esse processo como uma ação política individual ou mesmo como um grande obstáculo que, talvez, nunca seja superado. Seja como for, me

interessa mostrar aqui de que forma este “assumir-se gay” pode se efetivar em movimentos concretos de enfrentamentos. Vejamos, então, como os sujeitos da pesquisa fizeram uso de tal estratégia enquanto experienciavam performar comportamentos interditados na escola, referentes à sua sexualidade.

O conteúdo das entrevistas me revelou que, o “assumir-se” pode ser entendido como uma “arma” empoderadamente eficaz, com grande potencial de transformação das lógicas de poder que perpassam o debate do corpo e da sexualidade na escola. O que quero dizer com isso? A forma como o jovem gay se relaciona com sua própria sexualidade e, mais ainda, a maneira como este externaliza isso, seja através do comportamento, do modo de falar, da forma de se vestir, se configura, a meu ver, na força primordial em que as resistências, produzidas neste contexto, se baseiam. Isso porque pouco adiantaria a escola promover o debate e punir quem discrimina, se o jovem vivencia sua homossexualidade em segredo. Como dito anteriormente, para alguém “não assumido” tais situações podem se configurar em momentos de constrangimento e suspeitas em relação ao uso que faz da sexualidade.

O “assumir-se” é entendido, assim, como meio possibilitador de empoderamento e, mais ainda, como estratégia de resistência. Um entrevistado comentou que

Sempre tive muito orgulho de mim mesmo, por me assumir na idade em que me assumi, sempre de cabeça erguida ... nós não temos que ter vergonha de nada, não estamos errados, se agirmos como quem fez coisa errada, de cabeça baixa aceitando tudo, vai continuar a mesma coisa sempre. (FALA DE LUCAS).

Ao observar as entrevistas, é possível notar que o “assumir-se” apareceu como um ponto recorrente na fala dos entrevistados. Quase todos afirmaram que reconhecer-se³⁷ publicamente como gay foi a principal força interpeladora para que conseguissem enfrentar as discriminações, possibilitando-os, inclusive vivenciar de forma muito mais livre sua sexualidade.

Eu falo muito naturalmente que sou gay, da mesma forma que falo que bebo água. Percebo até hoje, muitos ficam reprimindo a si

³⁷ Utilizo aqui o verbo “reconhecer” relacionado com o verbo “assumir” por entender que, assumir-se gay envolve o reconhecimento subjetivo positivado da própria sexualidade pelo indivíduo que, a partir daí, poderá externá-la sem constrangimentos no meio social.

mesmos e a mim, mandando eu dar menos “pinta”, eu não concordo, não devemos aceitar viver assim ... devemos cruzar as pernas, rir, ter voz anasalada e fazer tudo isso porque ficamos à vontade. Liberdade de fazer o que quiser. (FALA DE LUCAS).

Mais ainda,

Com a expansão do mundo pop, eu e outros alunos não assumidos começamos a criar mais autonomia em relação à sexualidade. Ficar mais independente, mais decidido em relação ao sexo. Eu sentia essa vontade de me expressar. Sempre chegava pras pessoas e me apresentava dizendo que era gay. Pode parecer estranho, mais o fato de você se assumir possibilita você ter uma liberação do gênero masculino e feminino que há dentro de você. (FALA DE THIAGO).

Num contexto desses, é o empoderamento advindo de um trabalho subjetivo de assimilação de uma “identidade homossexual” que, independente se a escola é sensível às questões aqui discutidas, vai servir de combustível para os enfrentamentos. Assim, o assumir-se parece significar a libertação de uma espécie de constrangimento interno, subjetivo. Como me disse um participante “o importante não é se assumir para os outros, é se assumir para si mesmo” (Fala de Lucas). Assim, ao conseguir estabelecer uma relação positiva com sua sexualidade, os jovens participantes disseram sentir-se mais seguros para evidenciá-la publicamente e, principalmente, para reagir. Isso porque reagir as discriminações, ou seja, evidenciar um grande desconforto com a situação, poderia acabar confirmando as suspeitas levantadas em relação a homossexualidade do indivíduo, como relatou um participante “como é que eu ia reagir ao preconceito se eu não era assumido? Seria entregar o jogo” (Fala de Thiago). Assim, quando estão seguros de sua sexualidade as práticas nomeadas como homofóbicas no espaço escolar parecem ter menos efeitos sobre os indivíduos. O “assumir-se” aparece, neste contexto, como uma consequência do processo de auto aceitação, como podemos observar na fala de Charles

acredito que o que mudou foi como eu mesmo me via. Enquanto eu me sentia frágil, me escondi atrás de um paredão de máscaras. Quando, enfim, me senti feliz e livre, percebi que a maior aprovação que eu precisava era a minha. O que mudou foi que vi que meu maior inimigo, o maior valentão que eu enfrentava era minha própria insegurança. No meu caso, o “assumir” foi a consequência, o que realmente fez a diferença foi me aceitar. (FALA DE CHARLES).

Com isso, ao assumir-se, o sujeito retira de seu adversário este poder de constrangimento e deslegitimação. Agora, colocar em dúvida a sexualidade do outro, não mais tem o potencial desestabilizador, isso porque, ao se reconhecer na “identidade de gay”, o jovem positiva em seu próprio corpo, no seu próprio comportamento características que lhe eram apontadas com finalidades pejorativas. É como se isto se configurasse numa espécie de blindagem contra os ataques que até então colocavam em suspenso a sexualidade. Neste contexto, ser apontado como gay parece não mais significar um ato de coação. Isso fez com que os jovens entrevistados se sentissem muito mais seguros e determinados na hora produzir de enfrentamentos.

Para os entrevistados assumir-se pareceu ser a evidenciação de que conseguiram positivar em seus corpos e em seus comportamentos a vivência da homossexualidade como algo legítimo.

Se não nos aceitarmos como somos, se realmente não nos amarmos e nos respeitarmos, como podemos cobrar isso dos outros? Se eu me tratar como diferente por ser gay, como posso pedir do outro que não faça isso? ... amor gay, amor hétero, é tudo amor (FALA LUCAS).

Assim, fico inclinado a acreditar que o assumir-se seria a condição *sine qua non* e, talvez, primeira, para a produção de resistências ativas, como diz Bampi (2002). Mesmo que o jovem experiencie sua sexualidade numa escola que lhe dá pouco ou nenhum suporte, este pode, produzir resistências que não dependam, necessariamente, dos processos educativos ensinados na escola. É como se o “assumir-se” se plasmasse numa força subjetiva, que colocaria em funcionamento uma série de estratégias que partem do empoderamento e da positivação da sexualidade (homossexualidade) para promover movimentos de recusa às discriminações e às práticas nomeadas como homofóbicas. Isso parece ocorrer de modo muito mais intenso num contexto onde os sujeitos se reconhecem como gays.

Acredito, no entanto, como já dito, ser válido destacar que não se trata, aqui, de apologia ao “sair do armário”. Não estou afirmando que somente os assumidos podem produzir resistências. Dizer isso seria uma inverdade. Sabemos que o “armário” pode ser utilizado, em muitos casos, como estratégia de resistência eficaz, permitindo que as bases do poder sejam questionadas de forma silenciosa. Isso esteve presente nas entrevistas, como na entrevista feita com Pablo, onde o mesmo disse que “mesmo

fingindo ser hétero, eu fazia isso quando era necessário, ficando apagado ninguém mexia, mas aí se mexessem eu fingiria o ‘lado hétero’” (Fala de Pablo).

Entretanto, entendo que, o “assumir-se” abala as relações de forças de forma muito mais ativa e profunda. Além disso, nas entrevistas, aqueles sujeitos que optaram por não se evidenciar (ou fizeram isso devido às contingências), demonstraram acreditar que tal atitude embora eficaz, fazia pouco no que tange o enfrentamento e o desmantelamento das situações de discriminação, “não contribuí para a luta contra a homofobia, eu não lutei, só me escondi” (Fala de Pablo). Leitores mais experientes talvez me achem ingênuo, talvez digam que é no “armário” que a resistência se dá, de fato. No entanto, o material empírico da pesquisa mostrou que o “assumir-se”, por se configurar em movimentos ativos de resistência, exercem um papel muito mais decisivo no jogo de poder na escola podendo, inclusive, produzir efeitos não só nos indivíduos, mas também, na instituição.

Assim, a materialização da resistência em movimentos concretos se efetua na relação com a instituição, mas, principalmente, na assunção de novas formas de subjetividades produzidas pelos sujeitos, como consequência do processo de auto reconhecimento da homossexualidade. Como disseram Lucas e Guilherme

Quando digo assumir não é para o outro, é se assumir para você mesmo. Ficar confortável em dizer que é gay, cruzar as pernas, ser afeminado, bofinho, mas ser você. Quando você se assume para si mesmo, quando fica confortável com isso, o outro percebe que gay não é um ser de outro planeta, que você sendo gay, não está sendo nada mais nada menos que você mesmo. Isso ajuda a educar, ajuda a desconstruir barreiras que as vezes nós mesmos criamos. (FALA DE LUCAS).

Mais ainda,

Por que você fica com medo e fica com vergonha de si mesmo, por achar que isso (a homossexualidade) é errado e algo anormal, sendo que não é ... quando você se aceita primeiro, esse é o primeiro passo, você se aceitar. Você saber que você é assim. Não ter vergonha de dizer “eu sou gay”. (FALA DE GUILHERME).

Nos trechos acima, fica evidente que, “assumir-se”, além de trazer um ganho individual e subjetivo de positivação de comportamentos e desejos, acarreta também em transformações nas próprias estruturas das relações interpessoais dos sujeitos. Isso permitiria que a homossexualidade fosse encarada com menos estranhamento pelas

demais pessoas. Neste ínterim, a assimilação e evidenciação positivada de uma “identidade gay” contribui não só para os processos de emancipação do sujeito gay, permitindo-o estar “confortável” com a evidenciação de sua sexualidade, mas também, possibilitaria, a desconstrução de estigmas sobre o comportamento homossexual, permitindo que este seja entendido com maior naturalidade no meio social.

Outro ponto que surgiu nas entrevistas referente ao “assumir-se” diz respeito a capacidade desta estratégia de possibilitar a diminuição dos efeitos subjetivos negativos que costumeiramente estavam atrelados às situações de discriminação. O “assumir-se” é entendido por alguns participantes, como forma de dar menos importância as chacotas e “brincadeiras. Discorrerei mais à frente sobre isso. Por hora, destaco que, reconhecer-se publicamente como gay, parece dar início a um processo que não só desestabiliza as relações discriminatórias, diminuindo seu potencial deslegitimador, mas, principalmente, modifica a forma como a possível agressão é sentida e assimilada pelo sujeito homossexual. Sobre suas experiências, Brendo e Charles comentaram que

Ficavam tirando onda, me chamavam de bichinha. Se eu fosse assumido eu me importaria menos e não sofreria tanto. Eles iriam mexer comigo e eu não iria dar a importância que eu dava por ser incubado ... por que agora que eu passei por tudo isso, vejo que seria muito mais fácil ter me assumido, não iria ligar para o que os outros falavam e teria poupado muita lágrima. (FALA DE BRENDOS).

Mais ainda,

O problema só é um problema quando você o encara assim. As discriminações sempre foram e creio que serão as mesmas. Minha forma de sentir aquela ofensa, a forma como me importava com aquilo que mudou. Ligam pra opinião dos outros não estava dando certo. (FALA DE CHARLES).

Os relatos acima revelam algo bem interessante envolvendo o potencial que o “assumir-se” tem de desregular a lógica de opressão existente na escola. Ao que parece, evidenciar com segurança um comportamento homossexual, não só inviabiliza o caráter constrangedor de ter a sexualidade colocada sob suspeita, acarretando na despotencialização de discursos e práticas tidas como pejorativas, mas também, possibilita o desenvolvimento de uma dimensão do campo identitário que positiva a homossexualidade como comportamento legítimo, permitindo que as resistências

produzidas nesse processo sejam ainda mais eficientes, por tirarem sua força de um empoderamento identitário que não precisa depender, necessariamente, dos discursos sobre sexualidade acionados na escola.

Com isso, o entendimento do “assumir-se” como uma estratégia de enfrentamento revela o potencial duplamente desestabilizador que este possui. Primeiro, desestabilizando a forma como o próprio sujeito homossexual se vê. Permitindo a compreensão e assimilação do comportamento homossexual como algo legítimo, tendo como consequência a modificação das formas pelas quais tais sujeitos sentem e lidam com sua sexualidade e com as expectativas dos outros referente à ela. Segundo, desmantela a lógica discriminatória vigente na escola, anulando as potencialidades de deslegitimação presentes em discursos e práticas consideradas homofóbicas.

Neste respeito, considere, baseado nas entrevistas que realizei que, não se pode discorrer sobre os movimentos ativos de produção de resistências por jovens gays sem considerar o “assumir-se” como um ponto fundamental e determinante. No entanto, esta não foi a única estratégia encontrada. Vejamos, a seguir, que outros movimentos de enfrentamentos foram identificados na pesquisa.

5.2.2. ESTRATÉGIA 2: O USO DAS “ARMAS DO INIMIGO”

Um segundo movimento identificado como uma estratégia que visa resistir às situações de discriminação foi nomeado por mim de “o uso das armas do inimigo”. O que isto, de fato, significa? Bem, ao discorrer sobre isto estou, na verdade, evidenciando a capacidade que alguns dos jovens entrevistados mostraram de reverter o preconceito contra o agressor, muitas vezes, fazendo um uso positivado de discursos e práticas tidas como pejorativas, como nos mostra Anderson Ferrari (2011) quando comenta que

O discurso considerado homofóbico atua para menosprezar o sujeito que dele é alvo, porém, ele também pode ser entendido e utilizado de outra forma, abrindo uma nova possibilidade. Ao ser chamado por um nome se oferece à pessoa certa possibilidade de existência e resistência. (FERRARI, 2011, p. 76).

A possibilidade de resistir, partindo da utilização desses discursos abre um novo campo de análise. Diferente do que, geralmente, tem sido descrito em algumas pesquisas, foi possível observar que os jovens entrevistados não se contentaram com o status que lhes foi atribuído de meras vítimas do preconceito. Pois, como nos disse Thiago “não é porque você é gay que você vai se deixar desmoralizar”. Neste respeito, foi possível identificar nos relatos dos jovens participantes uma série de situações onde a resistência tomou forma através de um uso ressignificado de discursos e práticas deslegitimadoras. Vejamos a seguinte situação relatada por Lucas

... um menino lá do fundão gritou: “essa coca é Fanta”. Eu voltei, olhei para o fundo e disse: “é eu sou Fanta mesmo”. Daí todo mundo ficou de pé e me aplaudiram. Por mais que eu fosse assumido, nem todos tinham contato comigo, eles achavam que eu tinha medo. Depois disso um monte de gente de outras salas veio me dar os parabéns por falar tão abertamente da minha sexualidade. (FALA DE LUCAS).

Do relato acima, podemos extrair alguns pontos para consideração. Primeiro, fazer uso dessa estratégia pressupõe uma relação direta com a estratégia anterior. Isso porque, ao que parece, “assumir-se”, ou seja, essa auto positivação que se evidencia através da afirmação do comportamento homossexual, constitui-se na condição primeira, possibilitando que o “uso das armas do inimigo” tenha eficiência. Acionar tal estratégia pressupõe uma relação confortável com a própria sexualidade, de modo que,

diante de situações de discriminação, invés do discurso pejorativo causar constrangimento ao jovem gay, será utilizado por este como contra-ataque, visando despotencializá-lo nas suas bases.

Segundo, tal estratégia contribui para o rompimento com a ideia de que, nas relações de poder envolvendo a sexualidade na escola, tais jovens estariam em situação de desvantagem, sendo vistos, muitas vezes, como incapazes de produzir mudanças nesta realidade. No entanto, quando o jovem gay, ao ser afrontado, adentra na lógica do agressor e a subverte, na sua essência, na sua base, ele está mostrando a quem interessar que, podem ser igualmente produtores de movimentos ativos dentro das relações de força. Assim, “falar abertamente da sexualidade” atribui ao sujeito uma série de atributos socialmente reconhecidos como coragem, força, determinação e distanciando-o de adjetivos como medroso, frágil, passivo. Como nos disse um dos entrevistados, “se comportar como vítima só te fará mais fraco” (Fala de Claus). Com isso, torna-se possível construir um panorama das relações de poder onde tais sujeitos são evidenciados como possuidores de grande “poder de fogo”.

Dito isto, voltemos a ideia de contra-ataque que está subentendida no “uso das armas do adversário”. Sobre este ponto, Lisete Bampi (2002) comenta que

A resistência “pode inventar novas regras enquanto ocupa um lugar sobre o tabuleiro de xadrez ou desempenhando o jogo adversário”. Mas este tipo de invenção requer estratégias: “a arte de pegar emprestado, de imitar, de substituir”. Prover uma resposta “é roubar e adequar, novamente, as armas dos adversários, virando-as do avesso como uma luva e oferecê-las de volta”. (BAMPI, 2002, p. 143).

Assim, a capacidade que a resistência possui de “virar o jogo contra o adversário”, pegando suas armas emprestadas e utilizando-as contra ele, nos lembra que, quando se trata de relações de poder, sempre é possível empreender movimentos inventivos que abalem suas estruturas. Estes podem abarcar, inclusive, estratégias que foram produzidas visando reiterar a lógica do poder vigente, mas que, sob determinadas circunstâncias, podem ser reapropriadas, sendo utilizadas contra o poder, em processos de enfrentamento ativos. Vejamos como isso funciona na prática, ao observar os seguintes relatos

Depois de um tempo sempre arrumava uma resposta à altura. Se brincavam ou riam da minha cara, eu fazia com que a pessoa que fez isso fosse o motivo da piada. Várias vezes no intervalo, alguém de outra sala vinha falar absurdos pra mim, mas eu apenas ria da cara

dele, fazia alguma piada sobre a aparência dele ou sobre a própria situação. Ficava aquela história de quem dá a última risada. Vinham rir de mim, mas acabavam se tornando a própria piada. Várias pessoas me viam como valentão, como se eu praticasse o bullying, quando na verdade só estava me defendendo. (FALA DE CHARLES).

Mais ainda,

Eu penso que para algumas pessoas a melhor forma de se defender é contra atacar. Brincar com as brincadeiras deles, zombar deles também. (FALA DE PABLO).

O que podemos apreender desses relatos? A capacidade de ressignificar as agressões e usá-las como instrumentos de defesa e de ataque pelos jovens gays pesquisados, mostrou-se ser uma eficiente forma de fazer frente às discriminações. Isso porque, para além da inviabilização do potencial deslegitimador presente nas chacotas e “brincadeiras” temos, também, o que parece ser uma tomada de consciência por parte desses jovens de que podem, utilizando das mesmas táticas dos agressores, fazê-los, mesmo que por um momento, experimentar o gosto de ser oprimido. Essa mudança nos papéis costumeiramente performados no espaço escolar, deixa evidente o alto grau de empoderamento que tal estratégia, atrelada ao “assumir-se” pode atribuir ao sujeito que dela faz uso.

Não podemos esquecer que, o “uso das armas do inimigo” configura-se num movimento que sinaliza, dentro do jogo de poder presente na escola, para a possibilidade de mudanças na hierarquia do poder. Todavia, seria o caso de apontar para a necessidade de uma supremacia do comportamento homossexual em relação à heterossexualidade? Seria esta a solução para as relações discriminatórias que ocorrem na escola, colocar o oprimido no lugar do opressor? Estou inclinado à acreditar que não! Embora Foucault nos lembre que “a resistência sempre toma apoio na situação que ela combate” (DE II, p. 1560), uma simples inversão de papéis não seria suficiente para transformar a realidade desigual que perpassa as relações envolvendo a sexualidade no contexto da escola de ensino médio. Talvez, seja o caso de reconhecermos que, mais importante do que inverter tais papéis, seria descobrir como produzir tais enfrentamentos e mudanças nas relações de poder sem, necessariamente, reproduzir e perpetuar a lógica deslegitimadora referente aos comportamentos sexuais.

Pode-se observar que, no caso dos jovens pesquisados, a prontidão e disposição em reagir aos enfrentamentos, gera efeitos não só no aluno gay. Estas transformam, inclusive, a forma pela qual o agressor se posiciona nas situações de discriminações. Observemos o que nos foi relatado por Lucas

Não me calava, eu encarava eles. Nunca baixei a cabeça. Quando eles furavam a minha fila da merenda me chamando de “viadinho”, eu dizia bem alto: “lá vem eles virando esse “rabão” (Bundão) para mim, só querem entrar na minha frente para isso. Eles tinham medo de me humilhar porque eu sempre tinha resposta pra eles. (FALA DE LUCAS).

O relato acima serve para nos lembrar, como já dito anteriormente, que resistir significa mais do que reagir. É preciso e esperado que a resistência permita a transformação e criação de outras possibilidades de relações, envolvendo a vivência da sexualidade na escola. No caso do trecho destacado, os enfrentamentos produzidos por estes jovens tiveram efeitos não só na forma como os mesmos se reconheciam como gays e evidenciavam isso, mas também, produz no agressor uma série de receios em relação à utilização dos ditos discursos e “brincadeiras” pejorativos, já que, como costumamos dizer “o tiro pode sair pela culatra”, deslocando o agressor de seu lugar na hierarquia do poder.

Além disso, pensar tal disposição ao enfrentamento é reconhecer que o que está em jogo é a superação da imagem despotencializada que, por muito tempo, foi atribuída a tais jovens no contexto da escola de ensino médio. Neste ínterim, “usar as armas do inimigo” tem um duplo caráter, por um lado, evidencia uma vivência empoderada da sexualidade, e, por outro, denuncia a fragilidade do discurso agressor, mostrando que, a heterossexualidade pode ser tão vítima dos discursos deslegitimadores quanto a homossexualidade, e que isto pode ser feito revertendo a lógica da discriminação e questionando as bases do entendimento da heterossexualidade como único comportamento legítimo.

Atrelado a esta questão está o desejo, por parte do jovem gay, de vivenciar a sexualidade de forma segura, sem uma preocupação exacerbada com as expectativas dos outros, como vemos no seguinte relato

Cabeça erguida, sorriso no rosto e consciência de que gay, mulherzinha ou qualquer outro termo pejorativo não são ofensas pra

quem é seguro consigo mesmo. A partir do momento que deixo o outro interferir na minha felicidade eu me vitimizo. (FALA DE LUCAS).

Entendo, assim, que, no final das contas, ao utilizar as “armas do inimigo” como instrumentos de resistência, o que está em jogo não é somente desestabilizar as relações de poder, mas, principalmente, lutar pela criação de possibilidades de vivências outras da sexualidade, que não sejam constrangidas pela lógica repressora do poder que delegou à heterossexualidade o status de único comportamento legítimo. Assim, fica nítido que tal estratégia tem desdobramentos subjetivos nos sujeitos, bem como nas formas como são construídas as relações de poder referentes à sexualidade dos sujeitos no campo escolar.

Entretanto, esta não foi a estratégia mais recorrente nas falas do entrevistados. Identificamos um ponto que, ao que parece, configura-se na estratégia mais utilizada pelos jovens entrevistados. Vejamos de que estratégia estamos fazendo referência.

5.2.3. ESTRATÉGIA 3: O “IGNORAR”

Das estratégias identificadas nos relatos dos jovens pesquisados, houve uma que foi mais recorrente entre os participantes. Esta se refere a capacidade de “ignorar” as chacotas, piadas e “brincadeiras” de cunho pejorativo, como vemos nos seguintes relatos: “eu ignorava sempre” (Fala de Roberth), “eu realmente não ligava, eu ria na cara deles e dizia: é só isso?” (Fala de Lucas), “eu não ligo pra ideia contrárias, não me importo” (Fala de Guilherme), “não ligar para quem tenta te atingir, para o que os outros pensam” (Fala de Brendo).

Diante de uma situação de discriminação, parece que os jovens desenvolveram a habilidade de se recusar a dar validade ao discurso do agressor, desconsiderando-o, fazendo pouco caso dele, demonstrando que o discurso proferido tem pouco ou nenhum efeito sobre a forma como eles se veem e vivenciam a sua sexualidade, como nos relatou Lucas

Quando eles me confrontavam eu não recuava. Eu ria na cara deles e dizia: é só isso? Tá, agora deixa eu ir aqui cuidar da minha vida. (FALA DE LUCAS).

Essa espécie de blindagem subjetiva pressupõe o entendimento, por parte do jovem gay, de que sua sexualidade não se configura numa existência ilegítima. Além disso, considera o discurso do agressor aviltante. Defendem-se caracterizando o agressor como ignorante, ultrapassado, etc., na tentativa de interditar seus efeitos denegridores. Observemos o que os entrevistados comentaram sobre isso

Eu achava a melhor forma de me defender. Tipo a pessoa me jogava uma piada, uma “chacota”, eu apenas fingia que não era comigo ou, então, não dava a mínima bola. Na maioria dos casos a pessoa se tocava que as piadas não estavam funcionando mais. (FALA DE ROBERTH).

E também,

O fato de uma pessoa ser ignorante significa que ela está fechada para os conhecimentos. Quando uma pessoas ignorante me discrimina eu desprezo. Mostro que, diferente dela, sou uma pessoa evoluída, desapegada de idiotice e independente. Não me deixo levar por qualquer devaneio de uma pessoa Neandertal mentalmente. (FALA DE THIAGO).

Vemos nos relatos acima uma evidente disposição em não dar ao discurso agressor demasiada atenção ou importância. Assim, a decisão tomada pelos jovens foi a de desconsiderá-lo, não porque não cause incômodo, mas, porque parecem ter assimilado a ideia de que, na realidade, são tais comportamentos agressores e discriminatórios que deslegitimam os sujeitos que dele fazem uso. Ocorre, assim, um deslocamento no jogo de forças vigente, já que tais jovens, por fazerem frente às hostilidades que lhe são direcionadas, acabam por reconfigurar o lugar da abjeção. Esta, agora, na lógica aqui analisada, representaria o agressor que sustenta e faz circular um discurso “ignorante”, “atrasado”, “não evoluído” e, não mais o comportamento homossexual.

Entender o “ignorar” como uma estratégia ativa de resistência, significa concebê-lo como uma forma de recusa ao desconfortável lugar reservado às homossexualidades. Mais ainda, significa que o potencial que um discurso pode ter de interpelar corpos e subjetividades, neste caso, os discursos considerados homofóbicos direcionados ao corpo homossexual, depende do quanto o sujeito que dele é alvo tem positivado em si, no seu interior, a homossexualidade como um comportamento favorável, como nos disse Lucas “quando eu me mostro feliz sendo como sou, as pessoas veem que eu brilho, coisas ruins não nos fazem sorrir. O preconceito é uma coisa ruim, nós não”.

Assim, o “ignorar” parece ir além do fazer vista grossa. Não se trata apenas de “fingir que o assunto não é comigo”. Na prática, significa a afirmação corajosa de um comportamento e de uma subjetividade que, até então, vinha sofrendo interdições. Ao “ignorar” o que estes outros jovens estão dizendo, ultrapassam as expectativas alheias sobre uso de seus corpos e desejos, enquanto avançam para a compreensão de si mesmos como sujeitos empoderados dentro das relações de poder, possuidores de uma subjetividade e uma sexualidade legítimas que possibilita o desmantelamento da relação direta estabelecida entre discurso opressor e comportamento oprimido (homossexual). Recusa-se, assim, a deixar-se subjetivar por tais discursos, como vemos no relato a seguir

Eu simplesmente apertei a tecla do foda-se e percebi que quanto menos eu me importava menos eles mexiam comigo. Agente sofre menos quando faz de conta que não é com a gente e segue vivendo.

Porque acho que quando você não liga te machuca menos. (FALA DE BRENDO).

Inviabilizar e/ou minimizar os efeitos das discriminações através do “ignorar” tende a representar nesse estudo a assunção da resistência como um movimento ativo de transformação da dinâmica do poder. No entanto, o “ignorar”, embora pareça possuir um caráter mais reativo do que ativo, configurou-se, dentro do contexto da pesquisa, na estratégia mais utilizada pelos jovens entrevistados, o que nos faz pensar que seu uso, de fato, pode ser eficiente.

Entendo também que, por detrás da “tecla foda-se”, ou seja, do “fazer pouco caso”, do ignorar, estão acionados um conjunto de discursos sobre corpo e sexualidade – em grande parte trazidos de fora da escola - que dão sustentabilidade à decisão ética do sujeito de não se deixar abalar pelas agressões. Isso não significa que estes não se sintam incomodados com atitudes discriminatórias. O “ignorar” não pressupõe, necessariamente, ter "sangue de barata", mas, significa a capacidade de, em certas situações, fazer o adversário desperdiçar sua munição, como se atirasse contra o vento, num processo de invalidação do caráter subjetivador/deslegitimador que o discurso pejorativo poderia ter. No entanto, ao discorrer sobre tal estratégia podemos nos questionar: ao fazer uso do "ignorar" os jovens estão resistindo a quê?

Minha aposta inicial era a de que tais jovens empreendiam estratégias de resistência à homofobia presente na escola. Isso porque estava apegado ao conceito comumente difundido na literatura especializada que entende homofobia como qualquer sentimento e prática de aversão às homossexualidades (JUNQUEIRA, 2009; RIOS, 2008). Entretanto, ao realizar as entrevistas constatei algo bem interessante, que desestabilizou meu entendimento sobre homofobia na escola. Vejamos, a seguir, do que se trata.

Enquanto esperava uma equivalência entre aquilo que a literatura dizia ser homofobia e o entendimento dos jovens sobre o que é homofobia na prática, fui pego de surpresa ao identificar nas falas dos mesmos, um descompasso referente ao entendimento do que configuraria uma prática homofóbica. Vejamos o que alguns participantes me disseram ao perguntar se as agressões que sofriam (chingamentos, piadas, “brincadeiras”) eram casos de homofobia:

Eles só foram ignorantes, nunca conviveram com alguém homossexual, tinham vários pré-conceitos, mas acho que era mais ignorância do que homofobia. (FALA DE LUCAS).

Isso é brincadeira de pessoas que não tem maturidade. Não acho que é Homofobia, mas também, não é brincadeira. (FALA DE ENZO).

Não era homofobia, nunca deixei chegar nesse nível. Acho que era só um preconceito que vinha de casa. Acho que homofobia é o preconceito quando atinge um nível “perigoso”, que realmente afeta o próximo. (FALA DE CHARLES).

Se a homofobia servir para descrever o extremo do preconceito, onde o sujeito vê o outro como completamente insuportável, temos que reavaliar o que se designa por homofobia nos espaços escolares. Às vezes, esconjuramos qualquer fala por homofobia, qualquer gesto. (FALA DE ALEX).

Os relatos acima chamam nossa atenção para um fato importante. O descompasso existente entre a homofobia enquanto conceito sociopolítico e a homofobia enquanto prática de violência simbólica³⁸, revela para nós que, no que tange a dar conta das realidades vivenciadas por estes jovens gays no contexto da escola de ensino médio, o conceito de homofobia, da forma como está consolidado hoje, se mostra insuficiente. O que queremos dizer com isso?

Quando o conceito tenta abarcar a violência simbólica é quando ele se frustra, por encontrar um universo de sujeitos praticantes muito amplo e bem mais difícil de precisar. Ao que parece, existe uma facilidade maior em dar conta dos aspectos jurídicos e físicos da questão. Entretanto, quando se trata do aspecto simbólico, talvez, ele deva vir acompanhado de outros conceitos, como o de heteronormatividade conforme já comentado por Rogério Diniz Junqueira (2012).

Assim, àquelas práticas normalmente nomeadas por nós como homofóbicas, foram significadas de outras formas pelos sujeitos da pesquisa. Seria o caso de dizer que tais jovens não assimilaram de forma satisfatória o conceito de homofobia? Ou mesmo dizer que esta falta de equivalência deve-se a banalização de tais práticas efetuadas pelos jovens?

³⁸ Segundo Pierre Bourdieu (2012), a Violência Simbólica representa uma forma de violência invisível que se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e a cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa que se manifesta sutilmente nas relações sociais.

Acredito que a questão vai além de identificar práticas e dizer se são ou não homofóbicas. O que me interessa mostrar aqui é que, parece existir uma dimensão da vivência homossexual que não pode ser explicada pelas vertentes sociológicas ou políticas, porque ela é relacional, ética, e não totalmente jurídica. Talvez, por isso, alguns dos jovens entrevistados não se reconheçam no conceito porque este não dá conta da dimensão subjetiva da vivência homossexual.

Isso talvez sinalize para nós que, problematizar a homofobia no espaço escolar vai além de caracterizar e diagnosticar os aspectos tangíveis da questão como, por exemplo, identificar e nomear práticas como homofóbicas, mas, inclui, principalmente, atentar para a relação ética e subjetiva que perpassam os processos de significação empreendidos por estes jovens. Assim, quando os jovens entrevistados dizem que não entendem como homofobia aquelas práticas que o conceito diz ser homofobia, eles estão dizendo, na realidade, que a tarefa de significar uma ação como homofóbica ou não, não cabe ao conceito, mas, é tarefa de cada indivíduo, baseado na forma como cada um vivencia sua sexualidade e constrói suas relações interpessoais dentro do jogo de poder.

Como pesquisador, entendi que estava tentando conceber de forma demasiada a homofobia como uma violência simbólica. No entanto, como evidenciado nas falas, os participante resistiram a mim e, também, ao conceito. Isso me alertou para a constante necessidade de colocar em xeque àqueles conceitos que consideramos estáveis, evitando, assim, empreender numa espécie de patrulha ideológica, e, ressaltando os limites e potencialidades que cada conceito carrega.

Assim, acredito que as resistências produzidas no contexto desta pesquisa não foram direcionadas à homofobia. Existe uma questão que preocupa esses jovens e que não é dizer se algo foi ou não homofobia. O que mais parece interpelar esses sujeitos é a difícil tarefa de aprender a vivenciar uma sexualidade outra. A preocupação principal centra-se em como poderão performar uma sexualidade interdita. Neste respeito, as três estratégias destacadas neste capítulo, apontam exatamente nesta direção. Ou seja, como empreender movimentos que permitam recusar o lugar de abjeção e possibilitem um maior empoderamento, a positivação da subjetividade homossexual e, como consequência, a evidenciação sem constrangimento da homossexualidade como comportamento legítimo.

Com isso, observamos que os movimentos de produção de resistências e enfrentamentos não desestabilizam somente as relações de poder cotidianas dentro da escola. As resistências desmantelam, também, o funcionamento de determinados conceitos, expondo seus limites. Por isso, dar evidência a este outro polo das relações de poder é fundamental para pensarmos em descontinuidades no que tange ao debate das sexualidades (homossexualidades) na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da já constatada realidade de que jovens gays são vítimas de homofobia nas escolas, buscou-se evidenciar o outro lado da questão, a saber, as resistências que eles produzem dentro das relações de força existentes no meio escolar às práticas comumente nomeadas como homofóbicas.

A partir das entrevistas realizadas foi possível identificar três estratégias que foram entendidas aqui como movimentos efetivos de resistências à lógica do poder deslegitimador das chamadas sexualidades embaraçosas. Cada uma delas desmantela de forma diferente o jogo de poder e objetivam possibilitar o empoderamento necessário para a vivência e evidenciação do comportamento homossexual como algo legítimo.

Sobre o contexto em que tais resistências foram produzidas, constatei algo que não é novidade: a escola ainda faz pouco no que diz respeito à socialização de conhecimentos referentes as muitas formas de se vivenciar a sexualidade, deixando à desejar, inclusive, nos momentos em que espera-se dela uma posição mais arrojada no que tange a reprimir situações de discriminação.

Todavia, por outro lado, a escola, em muitas situações, se posiciona a favor dos jovens agredidos mostrando, assim, que parece sustentar um posicionamento ambíguo onde, num momento ela auxilia tais jovens, noutra ela parece fazer vista grossa às discriminações que ocorrem. Como consequência deste processo temos sujeitos que precisam aprender a lidar com sua sexualidade levando em consideração esse caráter paradoxal que a escola possui. Indagar sobre o posicionamento da escola se faz importante, pois, o suporte que esta pode vir a dar a um jovem que sofre discriminação tem efeitos na maneira como este vai construir suas próprias estratégias de enfrentamentos.

A primeira estratégia identificada foi a do “assumir-se”. Isso se refere à forma como o jovem gay se relaciona com sua própria sexualidade e, mais ainda, a maneira como este externaliza isso, seja através do comportamento, do modo de falar, da forma de se vestir, etc. O assumir-se parece significar a libertação de uma espécie de constrangimento interno, subjetivo, através da positivação do homossexualidade como

comportamento legítimo. Ao conseguir estabelecer uma relação positiva com sua sexualidade, os jovens participantes disseram sentir-se mais seguros para reagir.

Com a estratégia do “assumir-se” tira-se o poder de fogo do agressor que tem seu discurso invalidado, por não mais conseguir causar constrangimentos ao questionar a sexualidade do outro. Ocorre, assim, a evidenciação de uma homossexualidade positivada pelo sujeito gay, esta não é mais um segredo que se tenta a todo custo esconder, por isso, não pode mais ser utilizada com objetivo deslegitimador.

O entendimento do “assumir-se” como uma estratégia de enfrentamento nos revela o potencial duplamente desestabilizador que este possui. Primeiro, desestabiliza a forma como o próprio sujeito homossexual se vê. Permitindo a compreensão e assimilação da homossexualidade como algo legítimo, tendo como consequência a modificação das formas pelas quais tais sujeitos sentem e lidam com sua sexualidade e com as expectativas dos outros referente a ela. Segundo, desmantela a lógica discriminatória vigente na escola, anulando as potencialidades de deslegitimação presentes em discursos e práticas.

A segunda estratégia encontrada foi a do “uso das armas do inimigo”. Com esta, subverte-se o discurso do agressor utilizando-o contra ele mesmo. O tiro, assim, sai pela culatra. Revertendo o potencial constrangedor do discurso contra o próprio agressor, evidencia-se um posicionamento ativo dentro da malha do poder por parte do jovem gay, bem como uma mudança na forma como a agressão é sentida. Agora, esta pode ser igualmente utilizada como contra ataque. A capacidade de compreender as forças das agressões e usá-las como instrumentos de defesa e de ataque pelos jovens gays pesquisados, mostrou-se ser uma eficiente forma de fazer frente às discriminações.

Acionar tal estratégia pressupõe uma relação confiante com a sua própria sexualidade, de modo que, diante de situações de discriminação, invés do discurso pejorativo causar constrangimento ao jovem gay, será utilizado por este como contra-ataque, visando despotencializá-lo nas suas bases. Neste processo, parece ocorrer uma tomada de consciência por parte desses jovens de que podem, utilizando das mesmas táticas dos agressores, fazê-los, mesmo que por um momento, experimentar o gosto de ser oprimido. Essa mudança nos papéis costumeiramente na escola, evidencia o alto grau de empoderamento que tal estratégia, atrelada ao “assumir-se” pode atribuir ao sujeito que dela faz uso.

Assim, foi possível perceber que “usar as armas do inimigo” tem um duplo caráter, por um lado, evidencia uma vivência empoderada da sexualidade, e, por outro, denuncia a fragilidade do discurso agressor, mostrando que, a heterossexualidade pode ser tão vítima dos discursos deslegitimadores quanto à homossexualidade, e que isto pode ser feito revertendo a lógica da discriminação e questionando as bases que sustentam a heterossexualidade como único comportamento legítimo.

Por fim, temos o “ignorar” como o último movimento de resistência empreendido pelos entrevistados. Este movimento desloca o discurso agressor para o lugar da abjeção. Ou seja, desconsidera-se os efeitos subjetivadores do mesmo, como se o agressor atirasse contra o vento. Empreende-se, com isso, num movimento que, mais do que fazer vista grossa às chacotas e “brincadeiras”, visa consolidar o entendimento de si como sujeito empoderado dentro das relações de poder, possuidor de uma subjetividade e uma sexualidade legítimas e, mais ainda, fazendo funcionar o processo de não reconhecimento do caráter subjetivador que o discurso pejorativo poderia ter.

Com este processo, evidencia-se a disposição em não dar ao discurso agressor demasiada atenção ou importância. Assim, a decisão tomada pelos jovens foi a de desconsiderá-lo, não porque não cause incômodo, mas, porque parecem ter assimilado a ideia de que, na realidade, são tais comportamentos agressores e discriminatórios que deslegitimam os sujeitos que dele fazem uso.

A pesquisa revelou que, entender o “ignorar” como uma estratégia ativa de resistência, significa concebê-lo como uma forma de recusa ao lugar atribuído socialmente às homossexualidades. Significa, também, que o potencial que um discurso pode ter de interpelar corpos e subjetividades, neste caso, os discursos considerados homofóbicos direcionados ao corpo homossexual, depende do quanto o sujeito que dele é alvo tem positivado em si, no seu interior, a homossexualidade como um comportamento favorável.

Na prática, tal estratégia significa a afirmação corajosa de um comportamento e de uma subjetividade que, até então, vinha sofrendo interdições. Ao “ignorar” o que estes jovens estão dizendo é que, mais importante do que dar atenção às expectativas alheias sobre como farão uso de seus corpos e desejos, é o entendimento de si como sujeito empoderado dentro das relações de poder, possuidores de uma sexualidade legítima.

Todas as formas de resistência aqui analisadas parecem conduzir para a ideia do “ser quem você é”, do “viver uma vida melhor, uma vida certa” (Fala de Roberth). Isto está relacionado diretamente com o aprendizado que a sexualidade nos reserva. Este entendimento parece relativizar o tom da discussão sociológica da homofobia. Os jovens entrevistados falaram outra coisa sobre a homofobia, o que evidencia os limites do conceito.

O que a pesquisa também revela é que, ao produzirem enfrentamentos e resistências às práticas nomeadas homofóbicas na escola, os jovens pesquisados colocam em xeque os limites do conceito de homofobia, chamando nossa atenção para o caráter disperso e complexo que sua prática revela. Encontrei nos discursos dos jovens uma dimensão da prática homofóbica que escapa às discussões políticas e sociológicas atuais da homofobia, isso porque esta habitaria um campo relacional e ético do sujeito que não se limita ao conteúdo formal da homofobia (discriminação, violência, abusos, brincadeiras disfarçadas, etc.), pelo contrário, abre a perspectiva de que, na prática, há um movimento muito intenso e produtivo do sujeito - sempre em relação com as condições concretas da sociedade.

Mais do que a formalidade homofóbica parece que esses rapazes viveram na escola (ou em suas vidas em geral) a difícil tarefa de aprender a viver uma outra sexualidade, que também abarca a homofobia, mas, não se limita a ela. Evidencia-se, com isso, a necessidade de ponderar a força totalizadora do conceito de homofobia, indicando que ele é apenas mais um entre as lutas contra as sujeições, que os jovens de maneira (consciente ou não, politizada ou não) combatem. Isso nos faz pensar que, ao produzirem resistências estes jovens o fazem não interpelados pelo conceito homofobia em si, mas, pelo desejo de vivenciar publicamente e sem constrangimentos a sexualidade que se quer.

Por fim, as análises também mostraram que, o ambiente escolar é ontologicamente ambíguo, às vezes, hostiliza alguns e salvaguarda outros, o que nos mostra que, quando se trata das sexualidades presentes na escola a escola parece trilhar um caminho cambaleante, num morde e assopra que torna inviável sentenciarmos a mesma unilateralmente. Ao que parece, as estratégias de resistências empreendidas por estes jovens serão ainda mais eficientes quanto mais estes souberem liderem com a ambiguidade que a escola carrega. Mesmo assim, defendo aqui que a escola não pode

passar ao largo desse debate e, mesmo que de forma trôpega, deve empreender em movimentos que visem minimizar as desigualdades no espaço escolar e à assunção das diferenças como algo positivo e que deve ser encorajado.

Com isso, concludo dizendo que, evidenciar os movimentos de resistências no contexto da escola de ensino médio, referente às vivências das ditas sexualidades dissidentes, faz-se imprescindível, não só para nos ajudar a pensar em formas de se alterar as relações de poder na escola, nos possibilitando questionar conceitos e a forma como nos relacionamos com eles, mas, principalmente, nos ajudando a construir uma nova imagem desses jovens, como sujeitos empoderados, nos ajudando a pensar em novas discontinuidades nesse debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

ALVIM, Davis M. **Pensamento indomado: História, poder e resistência em Michel Foucault e Gilles Deleuze**. UFES: Revista Dimensões, vol. 24, 2010, p. 193-207.

ÁVILA, Maria Betânia (org.). **Textos e imagens do feminismo: mulheres construindo a igualdade**. Recife: SOS Corpo, 2001.

AZEVEDO, Sara Dionízia Rodrigues de. **Formação discursiva e discurso em Michel Foucault**. Revista Filogene. UNESP: Marília, v.6, n. 2, 2013.

BAMPI, Lisete. **Governo, subjetivação e Resistência em Michel Foucault**. Revista Educação e Realidade. Jan/jun. 2002.

BONTEMPO, D. E. **Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior**. Journal of adolescent health, v. 30, n. 5, p. 364-374, 2002.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. **Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan/mar. 2008.

BORRILO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2000.

BORRILO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

BRANCO, Guilherme Castelo. **As resistências ao poder em Michel Foucault**. Revista Trans/ Form/ Ação. São Paulo, p. 327-248, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Escola sem Homofobia. Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual**. – Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Presidência da

República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

BRITZMAN, Deborah P. **O que é esta coisa chamada amor, identidade homossexual, educação e currículo.** Educação e Realidade, UFRGS, v. 21, n. 1, 1996.

BUTLER, Judith. **Como os corpos se tornam matéria.** Revista Estudos Feministas. Jan. 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALAZANS, Gabriela. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para reflexão. In: ABRAMO, Helena Wendel. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2005.

CASAGRANDE, Lindamir S.; CARVALHO, Marília Gomes de. **Igualdade na diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia.** 1º ed. Curitiba: ed. UTFPR, 2011.

CASSAL, Luan Carpes; BICALHO, Pedro Paulo G. **Homofobia e sexualidade: o medo como estratégia de biopoder.** Revista de psicologia da Unesp, p. 57-64, 2011.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia S.B. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola.** Editora UTFPR: Curitiba, 2009.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação: USP. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil sem homofobia: Programa de combate à violência e discriminação contra lgbt e promoção da cidadania homossexual.** Brasília, DF, 2004.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Regina. **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: rosa dos tempos. 1992.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que faz gaguejar a linguagem da escola.** In: CANDAU, V. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, P. 89-103.

DAVI, Edmar Henrique Dairell. **Intolerância e homossexualidade: as marcas da homofobia na Cultura Ocidental.** *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 13, n. 16, p. 119-137, jan./jun. 2005.

DAVIDSON, Arnold I. **Resistência. Palavra-chave na análise do poder, segundo Foucault.** Entrevista com Arnold I. Davidson. *Jornal II Manifesto* (18/07/2007).

DUARTE, André. **Biopolítica e Resistência: o legado de Michel Foucault.** In: RAGO, Margareth. *Figuras de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FÉLIZ DA SILVA, Jeane. **“Quer teclar?”: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Faculdade de Educação. Porto Alegre: 2012.

FERRARI, Anderson. **“Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola.** *Educação e Realidade*. Jan/jul., p. 87-111, 2003.

FERRARI, Anderson. **E quando as homossexualidades invadem a escola?** In: MARQUES, Luciana Pacheco. (Re) Significando o outro. – Juiz de Fora: UFJF, 2008.

FERRARI, Anderson. Você já deve saber sobre minha “orientação sexual” (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe) – subjetividades e sujeitos em negociação. In: FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividades e educação.** – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FERRARI, Anderson. Reflexões sobre homofobia na escola. In: CASAGRANDE, Lindamir. **Igualdade de Gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia.** 1ª Ed. Editora UTFPR: Curitiba, 2011.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio.** 2º ed. Londrina: EDUEL, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível.** Campinas: Mercado de Letras; Londrina: EDUEL, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: em busca de mudanças.** Londrina: UEL, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** *Cadernos de Pesquisa*, n.114. p. 197-223, novembro/2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade, Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7º ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 8º ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos sistemas de pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III: Estética: Literatura e pintura, música e cinema.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III, O Cuidado de Si**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel (1994c). “Choix sexuel, acte sexuel”. In: **Ditos e Escritos IV:1980- 1988**. Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France. 11ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FOUCAULT, Michel. 1977: **Poder e saber**. In: **Ditos e escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p. 273---295.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação. In: LIONÇO, Tatiana; DINIS, Débora. **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EDUNB, 2009.
- GALÀN, José Ignacio Pichardo. **Adolescentes ante La diversidad sexual: homofobia em los centros educativos**. Catarata: Madrid, 2009.
- GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do movimento negro. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e prática**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GRABOIS, Pedro Fornaciari. **Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contra condutas, sublevações e lutas**. Cadernos de Ética e Filosofia Política 19, 2/2011, pp.07-27.
- GRABOIS, Pedro Fornaciari. **Práticas éticas de subjetivação e resistência política em Michel Foucault**. Revista Ecos: Estudos Contemporâneos da subjetividade. Vol. 3, n. 1, p. 72-87, 2013.
- HALBERSTAM, Judith Jack. Repensando sexo e gênero. In: MISKOLCI, Richard. **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. – São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.
- JUNQUEIRA, R. **O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar**. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: discutindo práticas educativas, 2007, Rio Grande. *Anais...* Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!”: Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP* 9(1), 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Natal: UFRN. *Revista Bagoas*. Vol. 1. n. 1, 2012.

LANASPA, Jesus Generelo. Lesbianas, gays, bissexuais o transexuais: adolescentes que no botan. In: Galàn, José Ignacio. **Adolescentes ante La diversidad sexual: homofobia em los centros educativos**. Catarata: Madrid, 2009.

LIONÇO, Tatiana; DINIS, Débora. **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EDUNB, 2009.

LONGARAY, Deise Azevedo. “Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem”: um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero. (Mestrado em educação): FURG, 2010.

LOPES, Denilson. Por uma nova invisibilidade. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. *Proposições*, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 99-109, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Uma política pós-identitária para a educação. In: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1º ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Heteronormatividade e homofobia**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MACIEL JUNIOR, Auterives. **Resistência e Prática de Si em Foucault**. 2013. Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-vi/artigos-tematicos/artigo-tematico-1.pdf>

MADLENER, Francis; DINIS, Nilson F. **A homossexualidade e a perspectiva foucaultiana.** Revista do departamento de psicologia- UFF, V. 19, n.1, p. 49-60, jan/jun. 2007.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MAISTRO, Virginia Iara de A. Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: em busca de mudanças.** Londrina: UEL, 2009.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. **Temas transversais e currículo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MELLO; Luiz; GROSSI, Miriam Pillar. **A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

NARDI, Henrique Caetano. **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas.** – Porto Alegre: Sulina, 2013.

NEGROMONTE, Fátima Bezerra. **O homoerotismo na escola: entre as barreiras do Preconceito, da opressão, do silêncio, e da Invisibilidade.** V Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade. Sergipe, setembro, 2011.

ORELLANA, Rodrigo de Castro. **A ética da resistência.** Revista Eopolítica, 2: 37-63, 2012.

PAIVA, Antônio Crístian Saraiva. O inferno atravessa o mundo da educação: os embaraços da sexualidade e a fantasia da educação sexual. In: COSTA, Adriano H. Caetano; JOCA, Alexandre Martins; FILHO, Francisco X. R. Pedrosa. (org.). **Recortes das Sexualidades: Encontros e Desencontros com a Educação.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2011, p. 89-114.

PEIXOTO, Jaime. **“Tudo pode, mas nem tudo convém”:** A construção das identidades homoafetivas de jovens numa escola de ensino médio. UECE: Fortaleza, 2013.

PEREIRA, Henrique; LEAL, Isabel. **A homofobia internalizada e os comportamentos para a saúde numa amostra de homens homossexuais.** Revista Análise Psicológica, v. 1, 2002.

PERES, Wiliam Siqueira. **Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.).

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

POGREBINSCHI, Thamy. **Foucault, para além do poder disciplinar e do Biopoder.** Lua Nova, Nº 63, 2004.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PUAR, K. Jasbir. **Homonacionalismo como mosaico: viagens virais, sexualidades afetivas.** Revista Lusófona de Estudos Culturais, vol. 3, n. 1, 2015, pp. 297 – 318.

QUARTIERO, Eliana Teresinha; NARDI, Henrique C. **A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas.** UNIFOR: Revista Mal-Estar e Subjetividade. V. XI, n.2, jun., p. 701-725, 2011.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher! Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro.** Tese de Doutorado – UFMG/FaE, 2011, 287f.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Mara Rejane. **Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos interdisciplinares.** – Maceió: EDUFAL, 2012.

RIOS, Roger Roupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ROSSI, Andrea. **Michel Foucault: Subjetivação e Resistência.** 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Governamentalidade e Segurança. João Pessoa/PB – 2014.

SAMPAIO, Simone Sobral. **Foucault e a Resistência.** Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

SCHUTZ, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e prática.** 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário.** Cadernos Pagu (28), janeiro-junho de 2007:19-54.

SILVA JÚNIOR, Jonas Alves. **Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade.** (Tese de doutorado em educação): USP, 2010.

SOUSA FILHO, Alípio. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na**

Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 3º ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VENTURI, Gustavo. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil.** Fundação Editora Perseu Abramo, 2011.

WEINBERG, G. **Society and the healthy Homosexual.** New York: St. Martin's, 1972.

APÊNDICE

Roteiro da Entrevista Narrativa On-Line

- Qual sua série/idade?
- Desde quando você se reconhece como gay?
- Como você descreveria suas vivências enquanto gay, durante o ensino médio?
- Você já presenciou algum caso de discriminação?
- Como você e os demais gays da escola se organizavam para denunciar/lutar contra o preconceito?
- Você já sofreu alguma discriminação direta ou indireta devido a sua sexualidade? Poderia relatá-lo?
- Em sua opinião a discriminação que você sofreu e/ou presenciou foi ou não um caso de homofobia? Por quê?
- Você poderia dar exemplos do que seria e do que não seria homofobia?
- Você poderia descrever como era a atitude dos alunos gay na sua escola?
- Que atitudes/práticas de alunos gays não são aceitas ou são criticadas pelas pessoas desta escola?
- Que atitudes você acha que um aluno gay deve evitar na escola? Por quê?
- O que um aluno gay não deve dizer ou fazer na escola?
- Você consideraria homofobia piadas e brincadeiras vindas de amigos e colegas? Por quê?
- Como você reagiria se alguém da escola fosse homofóbico com você?
- Em sua opinião que medidas devem ser tomadas para combater a homofobia na escola?
- Como você acha que os alunos gays desta escola lidam com a homofobia?
- Quais são os temas da sexualidade em geral mais discutidos entre os alunos?
- Como o tema da homossexualidade/homofobia é tratado entre os alunos?
- Você se sente/sentia livre para vivenciar sua sexualidade na escola?
- Em sua opinião, se um aluno gay está sofrendo discriminação na escola, como ele deve agir?
- Você acha que algumas atitudes dos alunos gays colaboram para a discriminação?