



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ANA LUIZA GOMES PROFÍRIO

CORPOS COMO CAMPOS DE BATALHA:
UMA ETNOGRAFIA SOBRE ENTERCRUZAMENTOS DE GÊNERO, RAÇA E
SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR EM MACEIÓ

Maceió - AL

2019

ANA LUIZA GOMES PROFÍRIO

CORPOS COMO CAMPOS DE BATALHA:
UMA ETNOGRAFIA SOBRE ENTERCRUZAMENTOS DE GÊNERO, RAÇA E
SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR EM MACEIÓ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Antropologia Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nádia Elisa Meinerz

Maceió - AL

2019

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

P964c	<p>Profírio, Ana Luiza Gomes. Corpos como campos de batalha : uma etnografia sobre entrecruzamentos de gênero, raça e sexualidade no espaço escolar em Maceió / Ana Luiza Gomes Profírio. - 2019. 118 f.</p> <p>Orientadora: Nádia Elisa Meinerz. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Maceió, 2019.</p> <p>Inclui bibliografia e glossário.</p> <p>1. Antropologia educacional. 2. Identidade de gênero. 3. Jovens. 4. Sexualidade. 5. Distribuição por etnia. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 392.6(813.5)</p>
-------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

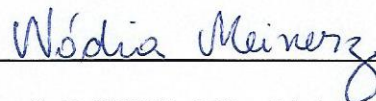
ANA LUIZA GOMES PROFÍRIO

CORPOS COMO CAMPOS DE BATALHA:

UMA ETNOGRAFIA SOBRE ENTERCRUZAMENTOS DE GÊNERO, RAÇA E
SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR EM MACEIÓ

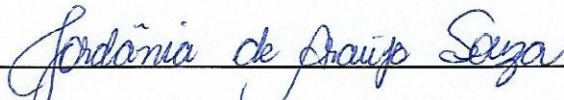
Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Alagoas, e aprovada em 27 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Nádia Elisa Meinerz (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – UFAL

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira– UFSC (Examinador Externo)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política e em Educação - UFSC



Prof.^a Dr.^a Jordânia de Araújo Souza (Examinadora Externa)
Instituto de Ciências Sociais – UFAL

Prof. Dr. João Batista de Menezes Bittencourt (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – UFAL

Maceió - AL

2019

Agradecimentos

Espero nestas linhas conseguir agradecer a todas e todos que contribuíram para a realização deste trabalho, este é o momento de dizer obrigada, no sentido de obrigação, de reconhecimento acerca das dívidas intelectuais e afetivas construídas ao decorrer de minha formação.

A Deus(a) por me fazer companhia no silêncio. A minha irmã por sua maravilhosa capacidade de escuta e nunca ter deixado de fornecer apoio, no que denomina, “uma jornada para tornar-se uma fofqueira profissional”... Sua ironia me salvou em vários momentos. A minha mãe que mesmo não compreendendo do que se trata meu trabalho, sempre me incentivou. Ao meu pai por ter possibilitado que fosse uma “estudante em tempo integral”, durante a graduação e o mestrado.

A turma L, Alfredo, Charly e Larissa que apesar da distância nunca deixaram de fornecer conforto. E aos demais amigos/os e colegas da graduação pelo aprendizado compartilhado. A professora Ms. Evelina Antunes por ter me incentivado a dar continuidade aos estudos, e ainda fazê-lo quando pergunta sobre o doutorado. A professora Dr^a Nádía Elisa Meinerz, pelas orientações desde a graduação sobre a vida e a pesquisa, sou profundamente grata por ter acreditado em mim, quando eu me mostrava incapaz disto.

A todas e todos docentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Especialmente a professora Dr^a Claudia Mura por sempre mencionar a responsabilidade política do trabalho antropológico, além disso, jamais esquecerei a “performance” sobre a “culturinha nas costas”. Quem cursou “Relações Interétnicas” sabe do que estou falando.

A turma de Mestrado, principalmente Anna, Iara e Ítalo pela compreensão de que o “outro” sobre o qual lemos em tantos textos, é alguém próximo e inclusive pode ser um dos colegas em sala de aula. A Raniella Barbosa, secretária do programa, pela ajuda em todas as questões burocráticas e paciência conosco pós-graduandas/os, especialmente os que têm dificuldade em cumprir prazos, categoria na qual em alguns momentos estive.

Agradeço muitíssimo a banca de qualificação pela leitura atenta do texto, realizada pelas professoras, Dr^a Débora Allebrandt e Dr^a Jordânia de Araújo Souza. As contribuições, questionamentos, provocações e conselhos fizeram da realização deste trabalho, uma experiência mais suave.

Agradeço aos colegas da disciplina de “Gênero, Saúde e Política” as discussões e tensionamentos das aulas de alguma forma ressoam nesta dissertação. As trocas proporcionadas pela disciplina de “Escrita Etnográfica”, e as contribuições das colegas

Guadalupe e Hellen, acerca dos corpos racializados de pesquisadoras/es que me ajudaram na reflexão sobre as “resenhas”. Quando até então, jamais havia problematizado que antropólogas/os têm cor/raça.

Particpei de diferentes encontros acadêmicos nos quais apresentei trechos e versões da pesquisa. A II Reunião de Antropologia da Saúde, no Grupo de Trabalho: Jovens e saúde, desigualdades, diferenças e possibilidades, coordenado pelas professoras Dr^a Marcia Longhi e Dr^a Mónica Franch e professor Dr. Breitner Tavares. O II Seminário de Juventudes Contemporâneas, na Sessão Temática: Juventude Gênero e Sexualidade, coordenado pelo professor Dr. João Batista de Menezes Bittencourt. E o III Seminário de Gênero, Saúde e Direitos Humanos, no Grupo de Trabalho: Gênero, Sexualidade e Raça coordenado pela professora Dr^a Idalina Freitas e professor Dr. Elias Ferreira Veras. As referências, críticas e questionamentos permitiram (re)pensar os rumos da dissertação. O agradecimento se estende aos colegas que participaram desses encontros, evito citar alguém para não ser injusta e acabar esquecendo algum nome.

Sou profundamente grata à instituição na qual realizei a pesquisa. Agradeço aos profissionais da escola, principalmente as diretoras e a professora de sociologia, que possibilitaram a realização do campo. Aquela a quem no texto chamo Gisele foi uma interlocutora chave, e o trabalho não seria o mesmo sem o seu olhar crítico e questionador.

Por último acerca de meu “status” de “estudante em tempo integral” que causava estranhamento entre as/os interlocutoras/es, sou grata a bolsa de estudos fornecida pela CAPES, que permitiu minha dedicação total ao mestrado.

Resumo

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa etnográfica realizada entre os meses de abril de 2017 e abril de 2018, em uma escola pública da rede estadual de Alagoas, no município de Maceió. O objetivo do trabalho é compreender as transições de gênero, empreendidas por jovens estudantes do ensino médio que escapavam de pressupostos heteronormativos. Para tanto, foram realizadas observações da socialidade juvenil em momentos extraclasse, especialmente intervalo e aulas vagas. Pátio, corredores, refeitório, quadra de esportes, foram locais privilegiados de interlocução. A escola em questão era percebida enquanto “inclusiva” pelas/os jovens estudantes lésbicas, gays, travestis e transexuais, a assertiva se ancorava em comparação a outros contextos de maior visibilidade das expressões homofóbicas. As transformações corporais empreendidas pelos sujeitos não podem ser entendidas sem a observação de um contexto social mais amplo, especialmente a centralidade de estar na escola enquanto marcador de juventude, para certos segmentos sociais. As “transições de gênero” ocorriam entre narrativas religiosas, a partir da atuação de um grupo estudantil o “JPC” e a proposta de afirmação dos direitos sexuais na escola, nas diferentes estratégias de enfrentamento a homofobia colocada em curso pela direção a partir da categoria “acolhimento”. Apesar da centralidade das questões de gênero e sexualidade no espaço escolar, a dimensão racial era pouco mobilizada pelos sujeitos no sentido de combate a expressões discriminatórias. As “resenhas” práticas de “zoeira” e “brincadeiras” colocadas em curso por as/os jovens no intervalo envolviam elementos raciais, em que um padrão estético que remetia ao branqueamento era bastante valorizado. A racialização dos corpos ressignificava o gênero e a sexualidade, atribuindo significados distintos e contraditórios aos sujeitos, sendo dessa forma imprescindível pensá-los de forma articulada para a construção de um espaço escolar mais democrático.

Palavras-chave: antropologia da educação, transição de gênero, juventude, sexualidade, racialização.

Abstract

This dissertation is the result of an ethnographic research carried out between April of 2017, and April of 2018, in a public school of the state network of Alagoas, in the municipality of Maceió. The objective of this study is to understand the gender-related transitions undertaken by young high school students who escaped from heteronormative assumptions. For that, observations of youthful sociality were made in extraclass moments, especially interval and vague classes. Patio, corridors, cafeteria, sports court, were privileged places of interlocution. The school in question was perceived as "inclusive" by young lesbian, gay, transvestite and transsexual students, the assertion was anchored in comparison to other contexts of greater visibility of homophobic expressions. The main interlocutors of the research were two young people who experienced the "transition of gender". Amanda, who at first described herself as a "lesbian", and later made a rapid transformation from the feminine to the masculine, calling herself a "trans man" adopting the name Fabio. And Gisele who made a more gradual transformation from male to female, previously calling himself Gilson and describing himself as "travesti." The corporal transformations undertaken by the subjects can not be understood without the observation of a wider social context, especially the centrality of being in school as a marker of youth, for certain social segments. The "gender transitions" occurred between religious narratives, from the performance of a student group "JPC" and the proposal of affirmation of sexual rights in school, in the different coping strategies homophobia put in place by the direction. Despite the centrality of the issues of gender and sexuality in the school space, the racial dimension was little mobilized by the subjects to combat discriminatory expressions. The "jokes" practiced by young people, called "resenhas" comprised racial elements, in which an aesthetic standard regarding bleaching was highly valued. The racialization of bodies reaffirmed gender and sexuality, assigning differentiated and contradictory meanings to the subjects, and it is therefore essential to think of them in an articulated way for the construction of a more democratic school space.

Keywords: anthropology of education, gender transition, sexuality, racialization.

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo 1 - Situando o “outro” olhar.....	15
1.1 O percurso vivido do objeto de pesquisa.....	15
1.2 Marcadores sociais da diferença e educação.....	21
1.3 Voltando à escola, enquanto pesquisadora.....	26
1.4 Juventude(s) e as transições no espaço escolar.....	31
Capítulo 2 – Uma escola “inclusiva”?.....	35
2.1 Laicidade e educação.....	37
2.2 Gênero e Polarização no Espaço Escolar.....	43
2.3 A categoria “inclusiva” e seus deslizamentos.....	48
2.4 JPC e o “acolhimento”.....	51
Capítulo 3 – Regulações de Gênero.....	58
3.1 As “transições” no espaço escolar.....	59
3.2 As “travas”, os “machos” e as “rachas”.....	66
3.3 Masculinidade.....	77
3.4 Escrevendo contra a identidade de gênero.....	82
Capítulo 4. “Toda resenha tem um fundo de verdade”.....	85
4.1 Lisos, raspados ou alisados.....	86
4.2 As resenhas enquanto jogos eróticos.....	91
4.3 A in(visibilidade) da questão racial.....	96
5. Considerações Finais.....	103
Referências Bibliográficas.....	106
Glossário.....	117

Introdução

Este trabalho busca compreender o espaço escolar como produtor de pedagogias no âmbito das corporalidades, especificamente das expressões de gênero e sexualidade e ao mesmo tempo espaço privilegiado no qual essas são (re)apropriadas pelos sujeitos. A escola é tomada enquanto um local para a apreensão do modo como as dinâmicas mais amplas de nossa sociedade são (re)produzidas, incluindo as desigualdades referentes a gêneros, sexualidades e racialidades. Ao mesmo tempo, são objetivadas as formas que as/os jovens intervêm enquanto sujeitos sociais, a partir de certas condições históricas, impondo transgressões e continuidades às relações ali estabelecidas.

Historicamente a antropologia tem discutido a educação de forma direta ou indireta, através da análise dos processos pedagógicos em sociedades não ocidentais. Essa foi responsável pela ampliação do conceito de educação, entendida enquanto não meramente restrita as instituições e processos formais de ensino. Os estudos sobre juventude são um ponto de aproximação entre a antropologia e a educação, pois as/os jovens passam por processos de aprendizagem em sua transição para a vida adulta (PEREIRA, 2017).

A aproximação entre antropologia e educação, ocorre também a partir dos estudos de gênero e sexualidade. As desigualdades entre mulheres e homens não têm como origem a diferenciação sexual, mas um conjunto de construções sociais, linguísticas e culturais que diferenciam os corpos, os dotando de sexo, gênero e sexualidade. O gênero e a educação estão imbricados, pois o primeiro aponta para a ideia de como ao decorrer da vida os sujeitos (através das instituições, discursos e práticas sociais) vão se construindo, num processo que não é linear ou progressivo, sendo efeito e resultado de relações de poder. Educar (em todas as suas instâncias) envolve este conjunto de forças, no qual os sujeitos são transformados e aprendem a se reconhecer enquanto mulheres e homens, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem (MEYER, 2013).

A pesquisa aqui apresentada busca compreender a transição de gênero entre jovens estudantes do ensino médio e a centralidade da instituição escolar nesse processo. A transição é uma forma de experienciar o gênero cada vez mais visível no espaço escolar e fora dele, no qual as mídias digitais têm importância para a projeção do “eu” transicionado e são referência para a construção de novas corporalidades. É importante atentar que as/os jovens desta pesquisa estavam vivenciando outras transições, para além do gênero, a chegada a vida adulta

era demarcada a partir do momento em que deixassem a escola e perdessem a socialidade com os pares, no qual as “resenhas” eram ponto central, o que demonstra a importância da instituição escolar para as experiências juvenis.

As “transições de gênero” ocorriam entre narrativas religiosas, de caráter excludente e novas formas de vivência nessa esfera. A “inclusão” empreendida pela instituição no que se refere ao gênero e a sexualidade estava em um limbo de deslizamento e ampliação da democratização da educação, e a noção do “acolhimento” de semântica religiosa. A construção da escola “inclusiva” e “diversa” era resultado da gestão escolar e da atuação das/dos jovens no combate a homofobia. Enquanto gênero e sexualidade adquiriam centralidade no espaço escolar, percebia certa invisibilidade no que se refere à dimensão racial, o discurso antirracista por parte da direção da escola, não tinha reverberação, e as “resenhas” entre as/os jovens elencavam um conjunto de símbolos que convergiam com o branqueamento.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa etnográfica, entendendo a etnografia enquanto uma experiência teórica e prática, vivida de modo participativo pela pesquisadora (PEIRANO, 2014). A utilização dessa abordagem no campo educacional busca lançar outros olhares sobre a escola, e os processos pedagógicos. Dentre estes, uma forma de reeducação dos sentidos, que permite o reconhecimento das alteridades presentes no cotidiano escolar, contribuindo para uma visão não condicionada por estereótipos, estigmas e homogeneidades (DAUSTER et al., 2012).

O trabalho de campo foi realizado na Escola Estadual Manoel de Barros¹, a instituição faz parte de um complexo educacional, localizado próximo ao centro da cidade de Maceió. Os interlocutores principais foram jovens estudantes, em sua maioria no último ano do ensino médio, com idades entre 15 e 23 anos. Acompanhei semanalmente a rotina destas/es sujeitos, entre os meses de abril e dezembro do ano 2017, retornando em abril de 2018 para a realização de uma entrevista com Cristina, uma das diretoras da instituição. Como já mencionado a interlocução com as/os jovens ocorreu durante o intervalo, aulas vagas, e os principais espaços de observação/interlocução foram: a secretaria, o refeitório, a cantina, quadra de esportes e o pátio.

¹ Com o propósito ético de preservar a privacidade das/dos interlocutores. Os nomes próprios citados, exceto de autores/as são fictícios. Fonseca (2008), ao argumentar a favor do anonimato no texto antropológico, chama atenção que esta postura não significa omissão por parte do/a pesquisador/a, mas ressalta a impossibilidade de prever todos os dilemas éticos de uma pesquisa, além da necessidade de descrever o máximo possível da realidade sem criar constrangimentos para as/os interlocutoras/es.

O último era o lugar em que as/os jovens desfrutavam do ócio no espaço escolar, e o palco das “resenhas”. O pátio era descrito enquanto o lugar mais confortável da escola, por ser extremamente arejado devido à sombra oferecida pelas árvores, e onde as/os jovens diziam mais gostar de estar. Em seu começo, estavam dispostas pequenas mesas coloridas, acompanhadas de bancos, ambos de concreto, o fim apresentava uma elevação no piso, se contrapondo ao chão batido do resto do espaço, nela as/os jovens montavam uma rede de vôlei, ou brincavam de queimado. O pátio era também o espaço em que as/os jovens podiam ouvir música, duas caixas de som transmitiam a programação da rádio da escola, que consistia basicamente na reprodução das canções mais populares do momento. O que abrangia o Pop de Anitta e Pablo Vittar, o Hip-Hop/rap do grupo 1Kilo, ao gospel de Delino Marçal.

Outro espaço de observação e interlocução foram às redes sociais, especialmente o facebook². Particularmente em relação aos interlocutores que vivenciavam a transição de gênero, Gisele e Fábio, ambos modificaram os nomes de nascimento, e traziam fotografias mais recentes destacando atributos de feminilidade/masculinidade respectivamente, sem abrir mão das fotos antigas, anteriores ao processo de hormonização, permitindo a possibilidade de comparação. Leitão e Gomes (2018), afirmam que as mídias digitais possibilitam um conjunto de construções e desconstruções no âmbito do gênero e da sexualidade, sendo ferramentas de subjetivação e agenciamento. Elas acabam por representar não apenas os sujeitos, transpondo o que ocorre em outro lugar para a tela, mas trata-se de uma co-produção, visto que as interações online atuam no processo de construção das subjetividades dentro e fora do âmbito virtual.

A participação em grupos no facebook sobre transmasculinidades foi de fundamental importância para Fábio, através das narrativas construídas nesses espaços, ele pode compreender os “desconfortos” que sentia. Ainda sobre os desafios que envolvem uma análise etnográfica no âmbito virtual, Leitão e Gomes (2011), abordam como historicamente a noção de “campo” na antropologia é construída a partir da ideia do deslocamento. O campo “online” acaba por ser o meio de transporte e local de observação, impondo um conjunto de questões próprias, dentre elas, se a observação participação nessa realidade virtual possuirá estatuto de realidade etnográfica ou mesmo de realidade. Para as autoras, quanto mais estivermos afastadas/os de paradigmas racionalistas, adotando posicionamentos flexíveis sobre

² É uma rede social na qual os usuários trocam informações e conteúdos. Além disso, acompanhei algumas interações através do WhatsApp, aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. O aplicativo Sarahah, em que o usuário pode criar um perfil e enviar mensagens anonimamente a amigos e até desconhecidos, era o menos popular entre as/os jovens, sendo utilizado apenas por Gisele e Gustavo, por essa razão acabei por não criar uma conta.

concepções de pessoa, self, relações corpo/mente, é possível aplicar o “estive lá” para o mundo virtual.

As redes sociais permitiam acompanhar a repercussão/continuidade de um conjunto de situações que ocorriam na escola. Como no dia em que Gisele e seus amigos as “gays”, tiveram problemas durante a sua apresentação na abertura dos jogos internos. No momento em que o grupo ia se apresentar o som falhou. Gisele compartilhou um desabafo no facebook, afirmando que haviam “boicotado” a apresentação, o que gerou um conjunto de comentários de docentes e colegas prestando solidariedade.

Além da observação participante dentro e fora do espaço escolar, utilizei a proposta vídeo-discussão, que consistiu na exibição de um conjunto de curtas metragens que questionavam os estereótipos relacionados ao gênero e a sexualidade, e a discussão desse material com as/os jovens. Os vídeos selecionados foram sugeridos por Gisele e Fábio. Ao perguntar aos jovens que material considerava interessante sobre a discussão que estava propondo, foi-me sugerida a produção do canal “Põe Na Roda”, disponível na plataforma de vídeos online youtube.

Acerca das implicações éticas deste tipo de estudo, por determinação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, CEP-UFAL, com base na Resolução nº 466, expedida em 12/12/2012, e na Resolução nº510, expedida em 07/04/16; ambas do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde – CNS/MS. Para a participação de pessoas adultas em uma pesquisa é necessária autorização através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Para que crianças e adolescentes possam participar de uma pesquisa, é necessário o seu assentimento, expresso através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TA). Esse termo estabelece a capacidade da criança ou adolescente consentir, ou não, a respeito de sua participação em uma pesquisa desde que, esteja ciente de todos os aspectos da mesma. Cabendo ao pesquisador(a) responsável a elaboração de um documento adaptado para esses sujeitos, que descreva todos os aspectos da investigação.

No caso desta pesquisa o projeto não foi submetido ao CEP-UFAL, pois a forma como as resoluções estão estruturadas, impõe desafios ao cumprimento da ética em pesquisa. O assentimento por parte das/dos jovens, não dispensa a autorização dos pais/ ou responsáveis através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em primeiro lugar isso nega a esse grupo o status de “sujeitos”, o que evidencia como a noção de “juventude” em nossa sociedade, atribui a mesma a ideia do “devir”. (LECARDI, 2005), contribuindo para visão negativa sobre o jovem, enquanto o que ainda não chegou a ser um “sujeito”. A noção de

juventude mobilizada nesta pesquisa é contextual e relacional, entendendo o jovem enquanto sujeito, no aqui e no agora. Agindo e intervindo no mundo, a partir de certas condições históricas. Essa escolha vai para além de uma posição teórica, metodológica, diz respeito a um posicionamento ético:

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003:42).

Uma vasta literatura antropológica chama atenção para as limitações do “consentimento informado”, visto que historicamente o documento foi construído com o objetivo de proteger as/os pesquisadoras mais que os sujeitos pesquisados. (FONSECA, 2015). E guia-se por preocupações éticas construídas a partir dos parâmetros da biomedicina, pouco eficazes para os dilemas éticos em pesquisas qualitativas (DINIZ, 2010). Além disso, chama-se atenção para a impossibilidade de se prever antecipadamente todos os dilemas de um estudo, visto que esses acabam por se desenvolver durante todo o processo de investigação:

Na Antropologia, que tem no trabalho de campo o principal símbolo de suas atividades de pesquisa, o próprio objeto da pesquisa é negociado: tanto no plano da interação como os atores, como no plano da construção ou da definição do problema pesquisado pelo antropólogo. (...) Deste modo, não é possível nem seria desejável que o antropólogo pudesse definir ou prever com precisão todos os seus interesses (presentes e futuros) de pesquisa, no momento recomendado pela resolução 196 (da Comissão de Ética em Pesquisa – CONEP – do Ministério da Saúde) para a obtenção do consentimento informado. (OLIVEIRA, 2003: 34).

Neste estudo a privacidade dos sujeitos está imbricada nos dilemas éticos. Não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade heteronormativa, em que sexualidades e gêneros que escapam dos essencialismos, são alvos de preconceitos e discriminações. O conhecimento por parte das/dos responsáveis em uma pesquisa que envolva esta temática, pode colocar os sujeitos em situação de vulnerabilidade sendo um contra senso ao que estabelece a ética em pesquisa, ou seja, que os sujeitos não sejam prejudicados. No campo, não foram raros os relatos sobre mães, pais ou responsáveis que não aceitavam as

expressões de gênero e sexualidade das/dos jovens. Sendo essa questão um tabu para a família, e fonte de conflitos, o que se aplicava ao caso daquelas/es que já saíram do “armário”. Existindo sujeitos que devido ao medo das possíveis violências, vivenciavam o silêncio e o segredo. A realização da pesquisa foi negociada com a direção e coordenação escolar, e as/os jovens interlocutores.

Inclusive uma das exigências iniciais para a realização da pesquisa por parte da direção, era que fosse fornecido, o nome e série/turma das/dos participantes do estudo. A lista deveria ser anexada ao projeto entregue à direção e coordenação da escola. A primeira versão do projeto de pesquisa dedicada ao grupo religioso estudantil Juventude Para Cristo (JPC), não apresentava um problema em relação a essa demanda, pois era de conhecimento público quem eram as/os jovens coordenadores das ações do grupo e as/os estudantes que eram “acolhidos” pelo projeto.

A questão que norteava o estudo era o “acolhimento” a jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) realizados pelo grupo JPC, com a suspensão de suas atividades, tive que reformular drasticamente meu recorte. Elaborei uma nova proposta de pesquisa voltada para a compreensão da socialidade LGBT no espaço escolar. O que colocava um desafio sobre a demanda que é corriqueira para se realizar um estudo na instituição. De acordo com uma das coordenadoras, a lista de participantes de um projeto de pesquisa fica em mãos da direção/coordenação e até mesmo de alguns docentes para evitar “surpresas desagradáveis”, alguns estudantes em outras situações teriam se ausentado de aulas ou da entrega de atividades, afirmando que estavam participando de uma pesquisa, o que não era verdade.

A partir do momento que passei a dialogar com outras/os jovens fora do registro de visibilidade acerca de suas experiências afetivas e sexuais, os argumentos sobre homofobia familiar foram apresentados à direção escolar para que a entrega de nomes não fosse exigida, especialmente diante do receio que alguns jovens expressaram de que as informações não fossem tratadas por parte da instituição com a cautela e privacidade necessária. Havia a preocupação de que a coordenação responsável pela mediação entre a escola e a família, convocasse os responsáveis, ou que docentes “homofóbicos” tivessem acesso às informações. A direção compreendeu a situação e em contra partida não realizei qualquer atividade que retirasse as/os jovens de sala de aula.

O interesse pela temática aqui explorada precisa ser contextualizado a partir de uma articulação entre minha formação acadêmica (Licenciatura em Ciências Sociais), o cenário de luta política em torno da relevância de determinadas disciplinas (de humanas em geral) e

conteúdos (de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais) como obrigatórios na formação básica, e um conjunto de inquietações pessoais.

Capítulo 1 - Situando o “outro” olhar

1.1 O percurso vivido do objeto de pesquisa

A escola é uma instância de socialização privilegiada nas sociedades ocidentais, ditas “modernas” ou “democráticas”. O acesso ao ensino tem sido apontado como um dos aspectos centrais da democratização, e superação das desigualdades sociais (CAPELO, 2010). Porém é importante atentar que a universalização da educação, por si só, pode não ser suficiente para que essa seja democrática, especialmente se considerarmos as formas como a “alteridade” é percebida no espaço escolar (ITURRA, 2012). Há certo senso comum de que a escola é formada por um conjunto de sujeitos “aparentemente” indiferenciados, ignorando mecanismos de exclusão quase que imperceptíveis. É nessa dimensão que estou particularmente interessada.

Optar pela Licenciatura em Ciências Sociais, não foi uma experiência fácil. Quando ingressei no curso, não sabia qual seria a área privilegiada de interesse, dentre as três disciplinas. Porém sempre tive em mente que gostaria de estabelecer diálogo com a educação. Considero a escola um lugar muito interessante, de ampliação de possibilidades. Não posso dizer que todas as minhas experiências escolares foram positivas, mas aprender novas ideias especialmente quando confrontam radicalmente o que foi aprendido em casa, é libertador.

Durante a graduação lidei com diferentes questionamentos e pressões por causa de minha escolha, primeiro por parte dos familiares. Minha avó definia o fato de ter escolhido ser professora enquanto uma “tragédia”, pois pra ela já era suficiente ter duas filhas e um filho, [neste caso meu pai] em uma área tão “falida”. Depois ao decorrer da formação, alguns colegas (da habilitação bacharelado) também desmereciam a licenciatura, dizendo que não havia necessidade de uma formação pedagógica, pois “qualquer um” pode ensinar. Aqui eu não perderia a oportunidade de dizer como essa posição tem ganhado força política no país, a partir da revisão da formação obrigatória em algumas áreas, a ser substituída pela exigência de “notório saber”.

Ao decorrer do curso as relações entre os estudantes de ambas as habilitações se tornaram cordiais, devido à evasão dos dois lados. Porém eu e as/os demais colegas não deixávamos de sentir certo desconforto frente ao status da licenciatura em meio à valorização da carreira acadêmica nas Ciências Sociais. Lecionar em relação a pesquisar até podia ser valorizado, mas, no ensino superior. Também não foram raros os momentos em que nos

questionamos sobre o sentido de algumas disciplinas pedagógicas, que não nos ajudavam a pensar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio, e pareciam completamente descontextualizadas das condições objetivas em que professoras/es realizam o seu ofício.

A iniciação à docência realizada pelo PIBID representou uma inflexão nessa trajetória, pois permitiu a interação entre teoria (antropológica, sociológica e política) e prática de ensino, elementos que até então pareciam caminhar por lados opostos, quase que em confronto. A partir do programa foi possível construir uma inserção gradual no espaço escolar, no qual a familiarização com o “chão da escola” foi vivenciada a partir do cotidiano da instituição em suas múltiplas dimensões: reuniões, planejamento pedagógico, conselhos de classe, aulas.

Para além do acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula, o aprendizado foi construído a partir das trocas de experiências, que envolviam toda a equipe, coordenador(a), supervisor(a) e as/os estudantes da licenciatura. Realizávamos o registro do cotidiano escolar, a partir da produção de relatórios. No PIBID aprendi o exercício da docência, e as potencialidades do diálogo entre Ciências Sociais e Educação. Eu e meus colegas bolsistas desenvolvemos pesquisas, tendo como ponto de partida nossas observações registradas nos relatórios.

O direcionamento do “olhar” à produção da heteronormatividade no espaço escolar, entretanto se deve a uma experiência em outro universo, qual seja o serviço público de saúde. Minha circulação nesse ambiente foi estabelecida pela atuação em um projeto de iniciação científica, sobre a atenção básica de saúde a população LGBT. As leituras sobre gênero e sexualidade e o aprendizado das etapas de construção do conhecimento antropológico, foram de fundamental importância para que considerasse as possibilidades do uso do método etnográfico na educação.

O projeto de pesquisa “Sexualidade, Atenção à Saúde e Discriminação”, buscava compreender as práticas de acolhimento no serviço público de saúde³ à população LGBT. Por mais de um ano acompanhei semanalmente a rotina de duas equipes do Programa Saúde da Família (PSF), mais especificamente a atuação dos onze Agentes Comunitários de Saúde (ACSs). De forma geral, para esses profissionais uma atenção básica voltada à população LGBT não parecia fazer muito sentido, devido às dificuldades de atender as demandas da população mais geral. As queixas sobre a precarização no serviço de saúde eram recorrentes,

³ Atuei no projeto entre os anos de 2014 e 2016. O trabalho de campo foi realizado em dois serviços de atenção básica em diferentes bairros da cidade de Maceió e em um serviço especializado de tratamento e testagem DST-AIDS. A discussão que hora é apresentada é fruto do trabalho de campo em uma dessas unidades básicas, localizada no bairro Tabuleiro dos Martins.

sendo parte da rotina nas interações entre os ACSs. Outra questão que marcava o cotidiano da Unidade Básica de Saúde (UBS) eram os debates acalorados sobre temas religiosos. Ao decorrer da pesquisa foi interessante notar que todos os integrantes da estratégia saúde da família (incluindo enfermeiras, técnicas de enfermagem, assistente social, psicólogas e a direção) tinham uma prática religiosa frequente, e uma trajetória dentro de sua denominação ⁴.

Era recorrente que as/os agentes definissem o seu trabalho no campo da saúde como a possibilidade de realizar a “obra” espiritual. A relação estabelecida entre os ACSs e os usuários era demarcada por um forte sentimento de “irmandade”, baseado no resgate espiritual desses sujeitos, o que se tornava mais evidente no atendimento à população LGBT. Para os ACSs gays, lésbicas, bissexuais e travestis e transexuais devem ser “acolhidos” baseado na ideia do amor incondicional ao próximo, mesmo sua vida não estando de acordo com a “palavra”. Ou terem as suas demandas ignoradas por serem um “próximo distante”, que não obedece a certos princípios. (PROFÍRIO, 2015). A população autodeclarada LGBT pouco frequentava a UBS, durante a pesquisa só foi encontrado um usuário homossexual, que tinha um discurso autodepreciativo sobre si mesmo e estava em busca de uma Igreja para se “restaurar”.

Mas sem sombra de dúvida, o que me marcou em minha primeira inserção etnográfica foi a oportunidade de refletir sobre como o cristianismo foi um elemento que definiu diversos aspectos de minha subjetividade. Venho de uma família formada por católicos e assembleianos, frequentava a igreja católica na infância e estudei boa parte de minha vida em colégios cristãos. O trabalho de campo na UBS era realizado por mim, outra pesquisadora também das ciências sociais, e a professora que coordenava o projeto. Tivemos inserções completamente distintas no espaço. Enquanto os profissionais de saúde pareciam extremamente confortáveis em conversar comigo, e me perguntavam sobre o meu passado religioso, a outra pesquisadora era frequentemente questionada sobre a razão de sua circulação no serviço, chegando a ser expulsa em uma ocasião pela diretora da UBS.

As razões para essa familiaridade estavam inscritas no meu corpo, que era lido no cotidiano do serviço a partir de uma chave de identificação religiosa, tendo em vista a convergência em torno de certo “habitus” de recato feminino. A minha estética não diferia das profissionais mulheres que atuavam na UBS. Cabelos longos, roupas compridas e a ausência de transformações corporais, diziam que eu tinha “jeito” de assembleiana. As usuárias do serviço especialmente as mais jovens, mesmo utilizando roupas curtas ou justas, também não

⁴ Considerando apenas os ACSs, havia uma distribuição em que quatro estavam vinculados à Assembleia de Deus, três eram adventistas, três católicos e uma pertencente às Testemunhas de Jeová.

apresentavam transformações corporais, sendo apenas uma pequena variação em relação a um mesmo padrão de feminilidade. A apresentação corporal da outra pesquisadora era lida como perturbadora na medida em que contrastava fortemente com esse padrão. A colega apresentava um piercing no nariz, alargador na orelha e um conjunto de tatuagens. As/os ACSs não raras vezes recorriam a mim para perguntar se ela era realmente estudante da universidade e definiam enquanto “loucura” alguém transformar o corpo dessa maneira. Ferreira (2015) analisa a antipatia para com sua presença no posto, considerando à apreensão negativa das transformações corporais como um dos fatores que dificultavam o acesso da população LGBT ao serviço de saúde.

Sempre achei meu vínculo com a religião fraco, se comparado com a de algumas pessoas de minha família, mas o encontro com as/os ACSs foi uma boa oportunidade de reconsiderar isso. Percebi que havia saído da igreja, mas talvez a igreja não tivesse saído de mim. Lembro que quando criança gostava de estar na igreja devido à música e ao fato de encontrar pessoas da minha idade, o sagrado era uma coisa secundária. À medida que fui crescendo me afastei da religião, por não me sentir afetada, e não ter muita paciência para lidar com certas incoerências que perpassavam as relações nesse espaço, misoginia, machismo e racismo, por exemplo. Não que estas estejam ausentes em outros lugares, ou que toda experiência religiosa se pautasse a partir disso. Enfim, deixei de temer ser possuída pelo demônio, e passei a temer ser possuída pela hipocrisia.

As leituras sobre gênero, sexualidade e religião realizadas ao decorrer da iniciação científica, foram de fundamental importância para que pudesse estranhar um conjunto de situações que observava no espaço escolar, tanto a partir de minha atuação profissional na iniciação à docência, na experiência do estágio obrigatório, quanto em minha própria trajetória enquanto estudante na educação básica. Minha monografia de conclusão de curso acabou por ser uma pesquisa etnográfica sobre os conflitos envolvendo o gênero e a sexualidade na escola. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de Alagoas, localizada na parte alta de Maceió.

Apesar da inquietação em torno da religião, meu investimento no trabalho de conclusão de curso foi o de problematizar as “brincadeiras” relacionadas ao gênero e a sexualidade no espaço escolar. Nesse caso, o termo se referia a um discurso “nativo” para uma prática descrita na literatura sobre homofobia e educação como “pedagogia do insulto”, que compreende um conjunto de xingamentos, apelidos, insinuações, violência simbólica e violência física para com sujeitos de expressão não-heteronormativa (JUNQUEIRA, 2011). Essas “brincadeiras” eram praticadas de forma contínua por estudantes do ensino médio, e a

segurança sobre uma suposta dimensão lúdica do ato, fazia com que a instituição escolar não as enxergassem enquanto algo problemático. Porém as “brincadeiras” acabam por realizar a exclusão de estudantes LGBT do espaço escolar, especialmente quando apresentam uma “performance atípica de gênero” (PROFÍRIO, 2016).

Durante o período em que realizei a pesquisa, mesmo não recortando o objeto em torno da relação entre religião, gênero e sexualidade, essa interface acabou por aparecer ao decorrer do trabalho de campo realizado durante o ano de 2015. Nesse ano vários municípios brasileiros se dispuseram a discutir seus Planos Municipais de Educação (PMEs), o debate foi marcado por um conjunto de controvérsias em torno da presença de uma suposta “ideologia de gênero”, presente nos documentos. Tal ideologia pode ser entendida enquanto um projeto político de grupos cristãos fundamentalistas, que buscam deslegitimar e restringir as discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar (LIONÇO, 2016).

No PME de Maceió, a polêmica girava em torno da retirada do tema gênero do documento, visto que para os sujeitos que acreditavam na suposta “ideologia de gênero”, a discussão dessa temática no espaço escolar tinha por objetivo acabar com a expressão “tradicional” e “correta” de família. Já aquelas/es que recusavam a noção de “ideologia de gênero”, afirmavam que a discussão dos conteúdos de gênero e sexualidade no espaço escolar, tem por objetivo promover o respeito à diversidade social e reduzir a violência contra mulheres e sujeitos de expressões não-heteronormativas. Infelizmente o primeiro grupo venceu, e o tema foi retirado do documento.

Na escola o debate sobre o PME repercutiu de forma intensa, e o professor de sociologia da instituição, único docente a discutir a temática do gênero e da sexualidade em suas aulas. Passou a ser acusado por dois outros professores e estudantes do ensino médio de “impor” a “ideologia de gênero” na escola. Os argumentos desses sujeitos pouco diferiam da discussão mais ampla sobre os “malefícios” do debate sobre gênero e sexualidade na escola, talvez a única diferença, seja o fato dos mesmos verem na discussão uma expressão de “cristofobia”, definida enquanto uma forma de preconceito e discriminação aos sujeitos que professam a fé cristã.

Na experiência de iniciação científica e no trabalho de conclusão de curso, a religião era um elemento que objetivamente afastava os sujeitos que escapavam dos pressupostos heteronormativos. Qual foi a minha surpresa, ao me deparar com um grupo religioso cristão formado por estudantes do ensino médio, atuando em uma escola pública da rede estadual, no qual aquelas/es que escapavam dos pressupostos heteronormativos participavam dos cultos, e de maneira geral as atividades realizadas acabavam por ser um elemento que agregava as/os

diferentes jovens da instituição. Busquei então compreender a atuação do grupo religioso cristão, Juventude Para Cristo, que será daqui em diante denominado JPC.

Entre o período que compreende o começo do ano de 2014 até meados de 2016 atuei no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto bolsista na disciplina de Sociologia na Escola Estadual Manoel de Barros. Nessa mesma escola desenvolvi a pesquisa etnográfica, cujos resultados são aqui apresentados. Ao decorrer dos quase dois anos em que fiz parte do projeto, a forte presença da religiosidade no espaço escolar despertou minha atenção. As imagens católicas espalhadas pela instituição, e a atuação do grupo cristão JPC, foram os principais elementos que causaram estranhamento.

O JPC era vinculado ao grêmio estudantil, atuava na escola há quase dez anos, a partir da colaboração de jovens católicos carismáticos, evangélicos pentecostais e neo pentecostais. O grupo mobilizava uma quantidade expressiva de estudantes em suas celebrações, que aconteciam no intervalo e após as aulas. Os cultos eram realizados mensalmente, mas uma vez por semana os jovens do JPC perguntavam aos colegas se esses gostariam de ouvir a “palavra”, caso afirmativo, liam algum trecho da bíblia, e entregavam panfletos com mensagens cristãs. Estes rituais que denominavam como evangelizações, ocorriam durante o intervalo.

O que mais me intrigava era a participação de jovens cuja expressão de gênero escapava as convenções de masculinidade e feminilidade nos cultos. O JPC proferia um discurso que se referia tanto a aceitação das expressões de gênero e sexualidade não-heteronormativas, como também aparecia atrelado à rejeição destas, entendidas enquanto “pecado” a partir da frase “Deus condena o pecado, mas ama o pecador”. Essa perspectiva, realizada pelo grupo religioso estudantil remete as problematizações sobre a homofobia religiosa, e suas técnicas de cuidado pastoral (NATIVIDADE, OLIVEIRA; 2009).

Como já foi mencionado anteriormente a proposta inicial era justamente compreender o “acolhimento” a esses sujeitos. Ao abordar a construção das identidades de gênero, Miranda e Maia (2017) discutem como a escola é o espaço de socialização no qual será construído o futuro “cidadão”, a instituição nasce com o papel de realizar a “integração cultural”, entre os distintos sujeitos. Via no JPC uma possível esfera de “normalização” no espaço escolar, tanto no âmbito das expressões de gênero e sexualidade não-heteronormativas, quanto nas expressões heteronormativas que estivessem em desencontro de certa moralidade cristã. Os discursos de “acolhimento” também se aplicavam aos sujeitos cujo pertencimento religioso, estava fora do recorte cristão. O JPC era bastante associado a gestões anteriores e alguns docentes. Porém não podemos esquecer o papel das/dos jovens na imposição de novos

padrões no espaço escolar, para compreender a imposição de normatividades de baixo para cima é fundamental atentar as relações complexas e contraditórias entre distintos marcadores sociais.

1.2 Marcadores sociais da diferença e educação

Ao discutir o tema da alteridade na educação esta pesquisa busca contribuir não apenas para o reconhecimento e valorização das “diferenças”, mas também que essas não sejam tomadas de forma totalizadora, reproduzindo estereótipos sobre grupos historicamente marginalizados. Neste sentido, as contribuições de Pereira (2012) serão tomadas enquanto referência, por elucidarem a complexidade das relações que perpassam o cotidiano escolar. Pensando tanto as imposições da instituição sobre os sujeitos, como as (re)apropriações que os mesmos realizam, especialmente se consideramos as relações de poder inauguradas pelas/os jovens neste espaço.

A escola é o lugar em que marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, raça-etnia, classe) são acionados pelos sujeitos para atribuir significado ao corpo e delimitar pertencimentos. Desde cedo aprendemos como perceber e decodificar estas marcas, classificando os sujeitos a partir das formas com as quais se apresentam corporalmente. Esses marcadores se articulam gerando um complexo jogo de poder, em que certos sujeitos vivenciam privilégios, e outros se encontram em posição de subalternidade.

Quando pensamos nos marcadores valorizados pela instituição escolar, esses se referem aos sujeitos que historicamente ocupam uma posição “central”, homens, brancos, heterossexuais, e cristãos (LOURO, 2013). Os mesmos ajudam a vislumbrar como a “norma” é construída, desnaturalizando as noções de centro e margem, mostrando o caráter fictício das mesmas. Nas relações sociais por mais que os sujeitos vivenciem um conjunto de desigualdades, essas não devem ser vistas de forma estática, havendo a possibilidade de resistências e subordinações das mais diversas.

Ao analisar o surgimento da categoria política e teórica gênero, Louro (2014), discute como essa é resultado de um conjunto de mobilizações feministas, cujo propósito em primeira instância era trazer visibilidade a existência das mulheres, que por muito tempo, foram relegadas a um lugar menor na história da ciência. Ao invés de se buscar a explicação das desigualdades existentes entre mulheres e homens em uma diferenciação biológica (se é que essa pode ser compreendida fora das elaborações socioculturais), o conceito volta-se para o campo social, buscando compreender de que forma nas relações entre os sujeitos se

constroem e se (re)produzem as desigualdades. Deste modo, busca-se explicar de que maneira nas relações sociais, estão se construindo os gêneros, e como o mesmo é importante no processo de fabricação dos sujeitos.

Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também das relações de classe, étnicas, etc...). (LOURO, 2014:29).

Um ponto importante da argumentação da autora é a desconstrução da oposição binária, feminino e masculino. O que induz a percepção de um polo dominado, frente a um polo dominante. Nesse modelo as relações entre mulheres e homens ocorreriam de forma estática, sem possibilidade de outros arranjos. Não se trata de ignorar as relações de dominação, mas perturbar a ideia de que o poder se constitui em uma via de mão única:

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante *versus* mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder. (LOURO, 2014:37)

Desconstruir a polarização, é abarcar outras formas de feminilidade e masculinidade, afinal não existe a “mulher” no singular, mas mulhere(s) no plural, exercendo diferentes formas de feminilidade, o mesmo pode ser dito sobre os homens. A ideia do gênero, enquanto uma dicotomia acaba por não abarcar sujeitos que vivenciam feminilidades e masculinidades não hegemônicas, apontando esses sujeitos enquanto “farsas”, em detrimento de outras/os que seriam “verdadeiros”. Para, além disso, a dicotomia encerra uma visão heteronormativa, contribuindo para que os sujeitos que escapam de noções tão restritas de feminilidade, masculinidade, sejam alvo dos mais diversos investimentos de correção/normalização.

A escola é uma instância em que noções de feminino e masculino serão delimitadas, baseadas em estereótipos de gênero, a violência acaba por ser uma das formas de regulação neste espaço (MIRANDA; MAIA, 2017). Nesse caso é importante atentar como travestis e

transexuais estão mais vulneráveis a esse processo, pois não conseguem passar despercebidos devido as suas transformações corporais (PERES, 2009). As “brincadeiras” observadas durante a realização do trabalho de conclusão de curso são um exemplo (PROFÍRIO, 2016). Essas eram direcionadas a um estudante que apresentava uma “performance atípica de gênero” nos termos de Butler (2009). O rapaz fazia uso de maquiagem, utilizava uma franja na altura dos olhos, e nas aulas de educação física fazia uso de um short-saia traços que demarcavam feminilidade. Ele alvo constante de xingamentos, e em certa ocasião quase foi espancado pelos colegas. Na escola Manoel de Barros, a violência era caracterizada por expressões sutis de homofobia, considerado um terreno “neutro” se comparado a outros espaços.

Ao refletirmos sobre o processo de construção dos gêneros, não é possível deixar de mencionar o caráter também construído das sexualidades. Para tanto, retomo alguns postulados de Foucault (2015) sobre a história da sexualidade na sociedade ocidental. De acordo com o autor em nossa sociedade, estabeleceu-se não apenas um regime de diferenciação sexual entre os sujeitos, mas a produção de um discurso acerca do “sexo”, enquanto a instância que daria acesso à verdade última de cada um. A forma contemporânea da sexualidade nasce a partir do século XVII, ancorada em um conjunto de estratégias de controle; no corpo feminino, no incentivo à formação de casais reprodutivos, na patologização de outras formas de expressão da sexualidade que não a heterorreprodutiva, e na pedagogização do sexo. Cada uma dessas estratégias é um exercício de biopoder, tendo relação direta com o surgimento das nações contemporâneas⁵.

Foucault rejeita a ideia de que em algum momento de nossa história, o sexo foi reprimido e hoje viveríamos um momento de liberação sexual. O mundo ocidental criou uma verdadeira ciência da sexualidade, em que nunca se deixou de falar sobre o “sexo”. O discurso científico para a manutenção de uma sexualidade útil serve não para interditar os comportamentos, mas para produzir sujeitos. Ao analisar as formas contemporâneas do dispositivo da sexualidade, Carrara (2015) discute como em sua origem o dispositivo

⁵Entre os elementos destacados pelo autor está a atenção ao corpo feminino, que buscava garantir o crescimento populacional. As mulheres foram motivo de investigação médica e controle legal, por serem pensadas enquanto seres meramente reprodutivos. Além disso, o incentivo aos casais bioreprodutivos buscava o estabelecimento de um núcleo familiar que reproduzisse os valores coletivos e interesses sociais. A partir do casamento, as famílias eram formadas, e os padrões de comportamento, inclusive os relacionados à sexualidade, se expandiam para as novas gerações. Nas famílias nucleares, o gênero era afirmado enquanto uma polarização, marcada por grandes desigualdades entre os sujeitos. Por último, aquelas/es que não se “enquadravam” nestes padrões foram classificados pelos saberes dominantes como “desviantes” da ordem sexual. A medicina passou a patologizar todos os comportamentos e desejos que não confluíam a ordem sexual do período. Os sujeitos passaram a ser controlados pelos saberes médico, legal, psiquiátrico e educacional.

realizava a condenação das práticas não reprodutivas, em prol da criação de uma sociedade “sadia”. Quando refletimos sobre as disputas em torno do gênero e da sexualidade na atualidade, especialmente as controvérsias públicas sobre a discussão desses conteúdos na escola. Essas demonstram a atualização do dispositivo, que em seu novo regime articula-se a uma noção de direitos humanos, criando grupos vulneráveis e políticas públicas que buscam garantir a proteção dos sujeitos.

Segundo o autor, no atual regime a sexualidade passa a ser vista enquanto uma forma de alcançar a felicidade ou realização pessoal, os “desviantes” tornam-se aquelas/es que não conseguem obter prazer no sexo, colocam a sua vida e a de outros em risco, ou ferem a dimensão do consentimento, por essa razão, os “pânicos morais” em torno das crianças, assédio sexual e tráfico de pessoas. Ao mesmo tempo em que as atuais políticas sexuais tornam-se um campo de compromissos para a garantia de direitos, não se deve ignorar que tal proteção também significa o avanço do controle do Estado sobre a população, contribuindo para novas formas de normatização dos sujeitos sociais.

No que se refere à escola, essa historicamente se associa ao projeto de conformação das crianças e jovens a padrões fixos e desiguais, no que se refere à corporalidades, gêneros e sexualidades. Padronizando os comportamentos e direcionando o desejo a formas socialmente aceitas, obviamente os sujeitos não são passivos nesse processo, assumindo essas proposições das mais diversas formas. De acordo com Brah (2016) refletir acerca de classe, gênero, sexualidade ou qualquer outro marcador de diferença, é impossível sem levar em conta os processos de racialização dos corpos. Esses processos que são historicamente específicos ajudam a vislumbrar as histórias particulares, que cada forma de racismo assumiu:

Processos de racialização são, é claro, historicamente específicos, e diferentes grupos foram racializados de maneira diferente em circunstâncias variadas, e na base de diferentes significantes de “diferença”. Cada racismo tem uma história particular. Surgiu no contexto de um conjunto específico de circunstâncias econômicas, políticas e culturais, foi produzido e reproduzido através de mecanismos específicos e assumiu diferentes formas em diferentes situações. O racismo antinegro, o racismo antiirlandês, o racismo anti-semita, o racismo antiárabe, diferentes variedades de orientalismos: todos têm suas características distintivas. Já mostrei em outro lugar como as histórias específicas desses vários racismos os colocam em relações particulares entre si. (BRAH, 2016:344).

A partir das dinâmicas estabelecidas entre as/os jovens interlocutoras/es e outras situações envolvendo em minha perspectiva a dimensão racial, perguntava-me de forma

constante se havia racismo na escola. O fato das/dos jovens não se perceberem enquanto negras/os as vezes parecia uma resposta afirmativa a pergunta, em outros momentos não. É possível dizer que se trata de desigualdade racial, quando os sujeitos não se percebem em termos racializados?

O processo de exclusão e vulnerabilidade da população negra no Brasil, mesmo tendo ligação direta com o passado escravocrata, não se resume ao mesmo. Os preconceitos e estereótipos legitimam a discriminação racial na contemporaneidade. No espaço escolar, estas dinâmicas são amplamente reproduzidas e naturalizadas pelos sujeitos. As marcas “negativas” ou “positivas” atribuídas ao gênero, sexualidade, raça-etnia, posicionam os sujeitos em distintos lugares, sendo muitas vezes as hierarquias naturalizadas e (re)produzidas acriticamente, inclusive por aquelas/es que são marginalizados.

Ao realizar uma etnografia sobre o pertencimento étnico racial de jovens negros de classe média, em uma escola de elite, Tosta e Alves (2012), discutem as dificuldades desses jovens em assumirem a sua “negritude” no espaço escolar. Tal processo era marcado por um conjunto de contradições e ambiguidades, desde a afirmação de uma identidade negra, a sua negação ou ocultamento. Primeiro pelos estereótipos relacionados à classe e a cor, mesmo fazendo parte dos segmentos médios e altos, estas/es jovens reconheciam que já haviam sido vítimas de discriminação racial. A valorização de um padrão estético em que o “belo” diz respeito às características físicas associadas aos sujeitos brancos, como o cabelo liso, por exemplo, geravam entre as/os jovens sentimentos de inadequação em relação a sua própria autoimagem.

As autoras destacam como os discursos destas/es jovens são reflexo dos processos históricos, em que a cor negra foi relacionada a um padrão social inferior. Mas, além disso, chamam atenção de que não assumir a “negritude”, possa vir a ser uma estratégia neste espaço. Visto que a afirmação enquanto “negro/a” é um elemento que acarreta na perda de privilégios para os sujeitos. Considerando que as suas vivências escapavam as dos demais colegas, falar sobre racismo ou as dificuldades que enfrenta a população negra, poderia gerar constrangimentos e sanções.

Em resumo, a problematização dos marcadores sociais da diferença no espaço escolar busca contribuir para uma educação de qualidade, a escola é um espaço que faz parte da sociedade e não está imune aos valores e as relações hierárquicas socialmente vigentes:

As práticas, os discursos, e os não ditos de cunho discriminatório que ocorrem nas salas de aula, nos corredores, na sala dos professores, no pátio, ou em qualquer dependência da escola não se limitam aos

muros que a circundam. Pelo contrário, pois as consequências e os reflexos desses fenômenos rompem violentamente tais fronteiras e marcam objetiva e subjetivamente a vida e as redes de relações das pessoas envolvidas. (SILVÉRIO et al, 2010:135).

Assim, ao discutir as articulações entre gênero, sexualidade, corporalidades e educação, espera-se contribuir para a reflexão das relações de poder estabelecidas dentro do espaço escolar. Essas relações não apenas criam padrões novos de comportamento e normalidade, mas também podem reafirmar antigos padrões.

1.3 Voltando à escola, enquanto pesquisadora

Como já dito anteriormente a aproximação com as/os interlocutores desta pesquisa ocorreu a partir do grupo religioso JPC, aqui gostaria de retomar alguns aspectos de minha experiência no PIBID para melhor contextualizar minha inserção na escola. O primeiro interlocutor desta pesquisa foi Danilo, jovem que sempre se mostrou solícito diante de minha curiosidade acerca do projeto religioso. Ele era um estudante engajado em diferentes atividades na escola, e considerado por docentes um “modelo” de bom comportamento. Após uma aula de sociologia em que eu, a professora e outra colega bolsista, falávamos sobre o clássico de Weber, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Danilo passou a questionar como a sociologia compreendia a religião, sempre ouvindo respostas muito distintas sobre isso, o que o deixava intrigado. Foi a partir dessa situação que passei a perguntar sobre o JPC e sua atuação na escola.

Danilo definia o projeto enquanto uma ação não necessariamente religiosa, mas de caráter assistencial. Cujo objetivo era “incentivar o protagonismo juvenil”, “inspirar os jovens nos valores de Cristo” e “auxiliar a juventude”. Outra forma de descrever o projeto era dizer que se tratava de uma “ação cultural” promovida por as/os jovens da escola, chamando atenção para os projetos artísticos realizados pelos sujeitos, nesse caso, peças de teatro de inspiração cristã, com uma mensagem antidrogas ou antiviolença.

O grupo JPC era formado (entre o período de 2015-2016) por quase vinte estudantes que organizavam as ações, e em relação aos que presenciavam as atividades do projeto é difícil delimitar um número. Apresentarei aquelas/es com quem estabeleci um maior diálogo. Danilo e Amanda que eram as lideranças, Abel, Bianca, Raquel, Berenice evangelizadores, Hebert e Gisele musicistas, (a jovem cantou em algumas festividades, mas considerava que

não fazia parte do grupo), e diversos jovens que frequentavam os cultos sem se envolver na organização, um dos exemplos Gustavo.

É importante mencionar que ao decorrer do ano de 2017, dois jovens envolvidos com o grupo realizaram transições no que se refere ao gênero. Amanda que em um primeiro momento passou a se descrever enquanto “lésbica”, e posteriormente realizou uma rápida transformação do feminino para o masculino, se denominando um “homem trans” e adotou o nome Fábio. E Gisele que realizou uma transformação mais gradual do masculino para feminino, chamando-se anteriormente de Gílson e se descrevendo “travesti”. Em resumo “Amanda” é Fábio, e “Gílson” é Gisele antes da transição de gênero, ao decorrer do texto a mudança no que se refere aos nomes pode parecer confusa, mas busca-se demonstrar as idas e vindas do processo, e as diferentes apreensões por parte de terceiros acerca disto. Por exemplo, os rapazes para negar um envolvimento afetivo-sexual com Gisele, faziam questão de chamá-la por seu nome anterior Gílson, o que não ocorria em outras circunstâncias, quando seu jeito “bem garota” era reconhecido e legitimado. Da mesma forma que as/os colegas de JPC insistiam em chamar Fábio de “Amanda”, mesmo que o jovem não mais se reconhecesse nesses termos, ou fosse (re)conhecido por outros.

Ao decorrer do segundo semestre de 2016, continuei mantendo contato de forma esporádica com as/os jovens estudantes do JPC através de suas redes sociais pessoais, e da rede social do grupo. Ao retornar a escola em abril de 2017 para realizar a pesquisa deparei-me com um cenário muito diferente em relação ao período em que lecionei na instituição, marcado especialmente pela crise no interior do JPC. Soube que o grupo interrompeu as suas atividades devido à saída das principais lideranças do projeto, especificamente os jovens com os quais eu tive maior contato durante o ano anterior.

Danilo decidiu deixar a escola, após um desentendimento com a direção. Circulava entre professores e estudantes a compreensão de que o jovem havia ultrapassado o que a escola definia enquanto o “limite laico” do JPC, utilizando o espaço escolar para fins de campanha eleitoral, e Amanda liderança feminina do projeto, que deixou o JPC quando “saiu do armário”, provocando uma significativa divisão entre os integrantes do grupo ecumênico. Alguns estudantes não viam problemas em ter uma jovem “lésbica” liderando, outros achavam que era algo inadmissível. Os motivos dessa ruptura serão aprofundados no primeiro capítulo, a partir de uma caracterização da perspectiva desses sujeitos.

A partir desta “crise”, comecei a questionar a importância que o espaço escolar assume para as experimentações corporais no âmbito do gênero e da sexualidade. Passei a dialogar com jovens que experimentavam a transição de gênero e estavam vinculados de forma mais

ou menos intensa ao grupo JPC, Amanda e Gisele. O grupo de amigades das mesmas compreendiam colegas que em sua maioria compartilhavam experiências similares em relação à experimentação de relações homoeróticas. Durante o trabalho de campo, como forma de apresentar a minha pesquisa aos sujeitos, me apresentei como pesquisadora interessada em saber como jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), percebiam a escola no que tange às questões de discriminação.

O grupo de Amanda que posteriormente passou a se denominar Fábio era descrito por ele nos seguintes termos, composto por quatro amigos “não gays” e cinco amigas “lésbicas”. As amigas de Fábio raramente utilizavam “lésbica”, preferindo afirmar que se relacionavam com garotas, ou estavam se relacionando com garotas naquele momento. À medida que o processo de transição foi avançando Fábio passava mais tempo com seus amigos rapazes do que com as garotas de seu grupo. Seu processo de hormonização também influenciou a maneira como o jovem passou a enxergar Gisele, antes ela era descrita enquanto “Drag Queen”, posteriormente Fábio passou a se referir a jovem chamando-a de “travesti”. Em relação aos amigos de Gisele, o jovem dizia que eram “os gays”.

O segundo grupo era o de Gisele que cantava nos cultos do JPC de forma esporádica e experimentava uma transformação mais gradual do masculino para o feminino, definindo-se principalmente como travesti. Ao decorrer do texto pretendo explorar as categorias mobilizadas por essas/es jovens, privilegiando as os termos “nativos”⁶ utilizados no cotidiano escolar. Kessler e Mackeena (2006) abordam o gênero enquanto um processo de atribuição, que ocorre a partir da interação entre os sujeitos. Essa só é possível, por que as noções de gênero são socialmente compartilhadas, fazendo com que os sujeitos atribuam o feminino e o masculino aos corpos, o social acaba por ser “naturalizado” no interior das relações cotidianas.

Gisele percebia o seu grupo de afinidades de forma mais densa, costumava falar dos estudantes mais chegados a ela como parte do seu “coito”, ou seja, grupo de amigos. Em sua perspectiva era formado pelas: “as travas” que eram ela mesma e Carlinha, “as gays” Breno, Gustavo e Bruno/a (rapazes afeminados que ela identificava como homossexuais); “os machos” (termo utilizado para se referir aos rapazes heterossexuais da escola de forma geral), mas que nesse caso fazia referência a Fernando, Valter e Ricardo, dentre esses rapazes eram

⁶ Em relação ao uso de artigos femininos e masculinos e a terminação de nomes próprios. Esses podem variar ao decorrer do texto, não se trata de um erro, mas da tentativa de reproduzir a atribuição fluante dos sujeitos no campo.

os que Gisele tinha mais proximidade, e Rute a única garota do grupo descrita enquanto uma “racha de respeito”.

O termo é um modo pejorativo para descrever as mulheres cisgênero, mas que nesse contexto não parece se aplicar a todas as jovens enquadradas nessa categoria. É interessante observar como ela se esforça para diferenciar a única mulher cis que pode ser definida como sua amiga em comparação com outras jovens escola. A cisgeneridade pode ser resumida como a identidade que abarca os sujeitos que se identificam com o gênero que lhes foi determinado no nascimento, trata-se de “um **cistema** ’sexo/gênero’ que tem sua normalidade produzida através da naturalização da pré-discursividade, binariedade e permanência para os corpos e identidades de gênero” (VERGUEIRO, 2015:45). Abaixo apresento um esquema das amigas de Gisele e Fábio.

Esquema 1 – “O coito”



Fonte: Ana Luiza Profírio (2018).

Esquema 2 – Amizades Fábio



Fonte: Ana Luiza Profírio (2018).

As/os docentes da escola utilizavam o termo “homoafetivo”, para se referir aos estudantes cuja expressão de gênero escapava as convenções de masculinidade e feminilidade ou que não podem ser definidos como heterossexuais. Uma das diretoras da instituição, Cristina, além de “homoafetivo”, chamava essas/es jovens de “extravagantes”. Ela dizia ser casada com uma mulher há mais de dez anos, e utilizava o termo “homoafetiva”, para se referir a sua orientação sexual. Cristina afirmava entender os dilemas pelos quais essas/es jovens passavam, e mencionava que a atual geração era “privilegiada” por ter acesso a um conjunto de informações que antes eram indisponíveis. A abordagem de Cristina acerca da necessidade do respeito aos “homoafetivos”, era o que pautava os discursos dos demais docentes sobre a questão da discriminação na escola.

Eu também ganhei uma atribuição por parte de Gisele era chamada de “amapô”, que também é empregada para descrever mulheres cisgênero. Duque (2012) ao abordar a experiência de pesquisar jovens travestis, discute a crucial tarefa de situar o seu corpo no campo, pois o mesmo acaba por ser um elemento metodológico. Eu no campo era uma jovem pesquisadora, que apresentava um corpo sem modificações corporais. Exibindo certos atributos de feminilidade valorizados por algumas das interlocutoras, comecei a pesquisa com o cabelo na altura da cintura, cortei as “pontas” em certo momento, alguns centímetros de

cumprimento foram perdidos. O suficiente para que Gisele fizesse um pequeno interrogatório, me recriminando por ter cortado o cabelo. Bruna me chamou de “louca”, e disse não ver a hora de deixar o seu cabelo crescer e alisá-lo, a jovem utilizava de expressões depreciativas para se referir ao seu cabelo curto e crespo.

Se a feminilidade permitiu uma inserção privilegiada na rede⁷ de Gisele, isso foi um dos impedimentos no grupo de afinidades de Fábio, especialmente à medida que o rapaz passava mais tempo com seus amigos “não gays”. Outra questão foi o receio que a pesquisa provocava entre as amigas de Fábio, que ficavam preocupadas que as suas “escolhas sexuais” fossem reveladas para toda a escola ao participarem de uma pesquisa sobre jovens LGBT. Certa feita um colega de sala de Gisele, questionou se eu pesquisava essa temática por estar “dentro da sigla”. Ao responder que não compartilho das experiências que as/os jovens da pesquisa, considerei interessante o desdobramento, o rapaz disse que era uma pergunta “idiota”, pois eu não tenho o “jeito”.

Pedi que ele desenvolvesse o que seria o tal “jeito”, o jovem respondeu que sou “feminina”. Gisele que observava a situação começou a rir, afirmando que com essa visão das coisas, ele seria incapaz de perceber mais da metade das “potchas” da escola. Foi um momento importante para compreender a (in)visibilidade da sexualidade feminina, as jovens que tinham maior receio acerca da exposição de suas experiências eróticas, eram as cuja performance de gênero não destoava dos padrões mais hegemônicos de feminilidade. Ouvi mais acerca do tal “jeito” quando a sexualidade de Gustavo foi alvo de controvérsia, a partir dos comentários sobre sua performance de gênero, enquanto “bicha afeminada” e posteriormente “hétero”.

Além disso, o campo rendia um conjunto de reflexões sobre meu pertencimento étnico racial, e as “ambiguidades” de ser “parda”. As/os jovens não me percebiam enquanto “negra”, chegando a estranhar o fato de utilizar essa definição. Às vezes tinha a impressão de que era lida enquanto “branca”, o que se confirmou quando um dos interlocutores, Fernando disse que eu era “branca” por que tenho o cabelo liso. A forma como o cabelo se apresentava era um elemento importantíssimo na definição da cor de alguém, seja em sua textura, liso, cacheado ou crespo, ou em sua tonalidade.

1.4 Juventude(s) e as transições no espaço escolar

⁷ A utilização do termo “rede” busca apenas não repetir de forma demasiada a expressão grupo de amigos.

Ao analisar a demarcação das etapas da vida, as ciências sociais exploram o conceito de juventude(s) no sentido plural, entendendo este marcador enquanto resultado de um conjunto de construções sócio-históricas, cujo significado varia em diferentes contextos. Ao tomar enquanto referencial de análise a categoria juventude pretendo discutir como este marcador é relacional e contextual, “todo jovem é o velho de alguém” (BOURDIEU, 2003). Dessa forma as noções de juventude são atravessadas por outros marcadores sociais.

As análises antropológicas sobre as sociedades não ocidentais ajudam a vislumbrar o caráter sócio-cultural acerca da demarcação do tempo. Especialmente quando são descritas as perspectivas culturais sobre a transição entre a infância/juventude para a vida adulta. Feixa (2006) ao retomar a literatura antropológica sobre a juventude, aborda como a construção desse marcador está atrelada a um conjunto de condicionamentos sociais, (normas, comportamentos e instituições) e imagens culturais (valores, atributos e rituais direcionados aos jovens). Que realizam a distinção entre jovens e outros grupos de idade. De forma geral, nas sociedades ditas “primitivas” os jovens não vivenciavam um longo período de transição para a vida adulta, e as imagens culturais não separavam claramente esses sujeitos de outros grupos de idade. O oposto do que acontece nas sociedades pós-industriais.

Um trabalho pioneiro neste sentido é o realizado por Mead (2015). Ao buscar compreender se a transição para a vida adulta, encarada enquanto uma fase de “crise”, “rebeldia” e “confronto” entre gerações nos Estados Unidos, repetia-se em outros cenários. A autora observa a adolescência em Samoa, demonstrando como as jovens samoanas realizavam a transição para a vida adulta sem grandes dramas ou dificuldades. Esse fato era resultado em primeiro lugar, do clima de informalidade que caracterizava a vida samoana⁸.

A “falta de especialização” dos sentimentos na sociedade samoana, um desapego que era incentivado desde a tenra idade, contribuía para que as jovens experimentassem os afetos de forma menos dramática e “neurótica”, se comparada as das garotas ocidentais. Masturbação, homossexualidade, ou formas estaticamente incomuns de atividade heterossexual, não eram banidas ou institucionalizadas em Samoa. Aspectos como individualidade, competitividade e inveja não faziam parte do repertório samoano, as jovens não lidavam com um conjunto de pressões e cobranças, diferente do que acontecia nos Estados Unidos.

⁸ Mead foi alvo de diversas críticas, sendo acusada de criar uma visão idílica ou simplista dos povos que estudou.

Pensar a construção de uma noção de infância e juventude na sociedade ocidental é refletir sobre o papel da instituição escolar na elaboração dessas categorias. Ariès (1986) discute como até o século XII as crianças e os mais jovens eram percebidos enquanto adultos de menor estatura. Só a partir do partir do século XIII que um “sentimento” de infância da maneira que concebemos hoje, com as noções de cuidado e proteção aos mais jovens começou a surgir. A escola teve um papel importante nesse processo, pois modificou a aprendizagem direta que ocorria a partir da interação entre os sujeitos, separando os mais jovens dos adultos. Crianças e jovens passam a ser percebidos enquanto os que devem obter na instituição escolar uma “preparação” para a vida, como se esta só começasse quando fossem adultos.

A respeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os dias de hoje, e ao qual se dá o nome escolarização. (1986:11).

No caso desta pesquisa, a instituição escolar era o principal marcador do “ser jovem” entre as/os interlocutoras/es. O término do ensino médio na interpretação dos mesmos era a “entrada”, ou “começo da vida adulta”, devido à perda da socialidade com os pares. A ideia de moratória social, pensando a juventude enquanto um período de experimentação e erro, marcado por hedonismo e irresponsabilidade, não faz sentido para compreender as/os jovens deste estudo.

O primeiro emprego não era a entrada na vida adulta, pois os sujeitos em sua maioria já haviam tido alguma experiência de trabalho na infância, como forma de complementar a renda familiar. Breno, por exemplo, comentava que “muito pequeno” ajudava a mãe no seu trabalho de feirante. Rute já havia atuado enquanto babá, cuidando de crianças que eram um pouco mais novas que ela. Os “machos” falavam sobre pequenos concertos e outras experiências de “bicos” que realizavam com tios, primos ou vizinhos. Gisele e Fábio, anteriormente Amanda, já trabalhavam, o que tornava possível a realização das transformações corporais almejadas. Por essa razão meu “status” de estudante em tempo integral causava profundo estranhamento entre as/os interlocutoras/es.

Durante o campo fui questionada sobre as possibilidades de emprego em minha área, em uma dessas conversas. Rute perguntava como era possível eu já ter me formado e ainda não ter um emprego, expliquei que o mercado de trabalho é complexo e concursos públicos

não acontecem todos os dias. Ela disse que não parecia fazer qualquer sentido o fato de um diploma não ter me garantido um trabalho, e mesmo assim, eu continuar estudando.

A universidade, apesar de ser um destino amplamente incentivado pelas famílias e pelos docentes, não parecia fazer sentido para todos os sujeitos. A necessidade de uma rápida inserção no mercado de trabalho tornava a universidade pouco atrativa, e cursos técnicos um caminho bastante almejado, junto a projetos de “empreendedorismo”. Além disso, havia um conjunto de inseguranças em torno da capacidade de ser aprovado em um processo seletivo. Breno dizia que não havia realizado a inscrição no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pois não seria aprovado de forma alguma, para ele só os estudantes de escolas particulares têm chances. Esse sentimento era compartilhado por outras/os jovens.

O “estado de esquina de rua”, ou de uma cultura “contra escolar” (PEREIRA, 2012), entendidas enquanto práticas juvenis que desestabilizam a ordem institucional, a partir de dinâmicas como as de “zoação” entre as/os colegas, pareciam ser um dos elementos mais valorizados por essas/es jovens na rotina escolar e do qual mais sentiriam falta com o término do ensino médio. As angústias em relação à perda desta socialidade vivenciada na escola foram se tornando mais evidentes à medida que o fim do ano letivo se aproximava. As falas em torno da saudade das amigas e das “resenhas” eram recorrentes, Gisele, dizia com frequência não gostar de estudar, mas adorar a escola, pois era o lugar em que encontrava os amigos e ria de si mesma e dos outros, algo que não mais se repetiria com o término dos estudos.

Capítulo 2 – Uma escola “inclusiva”?

Para que possamos compreender as experiências de transição de gênero é necessário contextualizar o espaço escolar e a maneira como a instituição tratava as questões de gênero e sexualidade. A escola estadual Manoel de Barros é uma das instituições públicas mais antigas do estado de Alagoas, tendo sido fundada em 1937. No início a instituição era dedicada a fornecer formação exclusiva para mulheres, tendo mais tarde incorporado o ensino misto. Depois de algumas mudanças de prédio, a instituição passou em 1958 a fazer parte do Centro de Pesquisa Aplicada (CEPA)⁹, complexo educacional que é uma importante referência na educação pública do estado de Alagoas, e figura entre um dos maiores da América Latina.

A escola fornece educação básica em nível médio, no horário matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no horário noturno. A instituição conta com uma boa estrutura física o que inclui biblioteca, cozinha, laboratório de informática, de ciências, sala de vídeo, sala do grêmio, sala do JPC, sala dos professores/as e sala da diretoria/coordenação, quadra de esportes e rádio estudantil. As/os jovens estudantes que frequentam a escola são das mais diversas partes do estado de Alagoas, o que engloba desde o centro da cidade de Maceió e as periferias adjacentes, até o interior do estado, Barra de São Miguel, Messias, Murici, Paripueira, Rio Largo, Satuba.

A equipe pedagógica, para além dos profissionais em educação, conta com a atuação de voluntários na instituição, que realizam projetos com o objetivo de prestar “acolhimento” e “apoio” aos jovens estudantes. Esses sujeitos são intitulados “Parceiros ou Amigos da Escola¹⁰” e realizam ações de caráter cultural e assistencial, fazendo parte: um grupo de teatro, e uma sala de assistência psicológica. Dentre as ações culturais realizadas na instituição estão às atividades do grupo religioso cristão, “Juventude Para Cristo”. As ações desse se articulavam com o grupo de teatro, e também com as atividades do grêmio estudantil.

Apesar de não ter tido acesso ao regulamento do Grêmio para compreender melhor as atribuições do JPC e os limites de como o mesmo deveria funcionar (os documentos não eram públicos ficando restritos apenas aos estudantes dirigentes), os jovens da escola e própria direção, diziam que o projeto era definido enquanto um grupo “não religioso” e de caráter

⁹ Em meados do século XX são desenvolvidas no país as Escolas Parques, complexos de educação em tempo integral que buscavam alcançar os grupos populares, como parte de um plano nacional de desenvolvimento (BUFFA, PINTO; 2002). Neste sentido é inaugurado em Maceió, o Centro Educacional do Estado (CEE), posterior Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA). O complexo foi construído a partir de recursos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), presidido na época por Anísio Teixeira, importante pesquisador na área educacional no Brasil.

¹⁰ Não há relação com o Programa Amigos da Escola, promovido pela Rede Globo de Televisão.

“ecumênico”, uma “ação cultural”, promovida pelos jovens da escola, sem a participação de outros sujeitos. A existência do JPC é muito antiga na instituição, data de 2005. Ouvi de integrantes do grupo e docentes que o JPC só poderia existir se uma das lideranças do projeto, também atuasse no grêmio, pois através dele as ações promovidas pelos jovens eram reconhecidas pela instituição. A saída de Fábio do grupo religioso e o fato da dupla por ele indicada Abel e Bianca, não atuarem no grêmio estudantil foi mais um dos fatores que contribuiu para a interrupção das atividades por mais de um semestre.

Durante o período que compreende o começo do ano de 2014 até meados de 2016, quando atuei na escola observei que as imagens católicas espalhadas pela instituição. Faixas com o rosto de Jesus, acompanhado de algum versículo bíblico e imagens de santas católicas. Em meu retorno, no ano de 2017 acompanhando a interrupção das atividades do grupo, percebi que as imagens começaram a ser removidas, ficando restritas a sala dos docentes e a direção da escola. De quem eram as imagens, se de estudantes ou de profissionais da escola, isso era desconversado.

Considerava particularmente interessante essa materialidade, visto que estudantes católicos consistiam em uma minoria no grupo não exercendo a função de coordenar o projeto, tendo as/os jovens evangélicos um maior protagonismo, ao menos durante a realização da pesquisa. A presença de símbolos religiosos era discreta na sala do JPC, se resumia a uma cruz ao fundo da sala e a presença da Bíblia em uma estante, repleta de diferentes edições das revistas *Sentinela* e *Desperta!* Produzidas pelas Testemunhas de Jeová, denominação religiosa que não chegava a integrar o grupo. De acordo com Bianca, Danilo havia trazido as revistas, só pra ocupar o espaço, mas ninguém lia o material.

Mesmo com o desaparecimento de alguns símbolos católicos e a interrupção das atividades do JPC. Isso não significou que a religião sumiu do espaço escolar, mas que os elementos da mesma, revelaram-se de outras maneiras extremamente contraditórias. A partir de concepções muito particulares sobre laicidade, ou de uma ética “cristã” diluída nos direitos humanos. Acerca da presença de símbolos religiosos no espaço público, Lorea (2006) considerada tal situação, uma transparente violação ao Estado Laico, visto que simbolizam uma aliança entre o Estado e a Igreja Católica. Giumbelli (2011) ao analisar as disputas sobre a presença ou retirada destes símbolos demonstra como interpretações acerca da laicidade imperam nas justificativas de ambos os argumentos. Para o autor uma noção de cultura essencializada será utilizada para a manutenção de símbolos católicos no espaço público, e através das disputas sobre a retirada destes objetos, que os mesmos tornam-se visíveis para os sujeitos.

Abaixo pretendo desenvolver a questão da laicidade no espaço escolar a partir da atuação do grupo religioso JPC, refletir sobre as disputas em torno da discussão sobre gênero e sexualidade no âmbito da educação, no âmbito das controvérsias sobre a suposta “ideologia de gênero”; descrever a proposta de combate à homofobia colocada em curso pela instituição, e por último realizar uma problematização acerca da categoria “inclusiva” utilizada pelas/os jovens para referir-se à instituição. Ao pensar essas questões busco chamar atenção aos processos de exclusão que ocorrem no interior da escola, em que o não acesso a educação ocorre a partir das dificuldades de permanecer na instituição, e não necessariamente da ausência de vagas.

2.1 Laicidade e educação

Jovens Para Cristo era descrito pelos seus membros enquanto um projeto de caráter ecumênico. A ideia de ensinar os valores de “Cristo” aos jovens era o elemento mobilizado para retirar o grupo de um lugar religioso, colocando-se para além das escolhas individuais de denominação religiosa. Uma argumentação parecida com a exposta por Giumbelli (2012), ao notar como o “cristianismo” enquanto elemento que transcende o religioso justifica a presença de crucifixos e outros símbolos católicos em instituições públicas. O que não acontece em relação aos símbolos das demais religiões. Pude compreender melhor como se desenvolveu a “crise” na qual o grupo se encontrava, quando conversei com uma das ex-lideranças do projeto, Amanda que posteriormente passou a chamar-se Fábio.

Na escola, em meados de julho acontecia um simulado voltado à preparação das/dos estudantes do 3º ano para o ENEM. A conversa que descrevo a seguir, transcrita literalmente do diário de campo, aconteceu numa sala vazia, depois que as/os estudantes já haviam finalizado as provas. Do momento em que retornei à escola para a realização da pesquisa, até aquela data, minha interlocução com Amanda havia ocorrido apenas via rede social. Depois de muitas tentativas frustradas de encontrá-la na escola, esse foi o primeiro momento em que conseguimos conversar presencialmente. Amanda justifica que não estava frequentando as aulas em virtude do julgamento dos colegas e dos professores sobre a sua saída do armário e do grupo Juventude Para Cristo:

Ela começou comentando [com certa satisfação] o quão irônico era o fato de o grupo estar em crise desde a sua saída. Criticou Danilo, que, segundo suas palavras “confabulou pelas suas costas”, incentivando os colegas a não a apoiarem [em face da revelação de sua orientação

sexual]. Analisa que o grupo acabou por duas razões: a primeira seria as tentativas dos estudantes de vincular a atividade do JPC às suas respectivas igrejas. Em suas palavras, “O povo da Assembleia queria vincular a uma igreja e não pode. Estavam perdendo a noção. Do nada, umas meninas da Universal começaram a vir para a escola, com roupa da Universal, e chamando as pessoas para a igreja delas. Depois disseram que eu não poderia permanecer no grupo, pois tem que ser exemplo. E essa questão do homossexualismo não é. Aí ficaram se reunindo às escondidas para que eu saísse no ano passado. O Danilo [fiel da Assembleia de Deus] foi a principal pessoa a mobilizar o grupo contra mim, quer dizer quem se opôs a minha estada no grupo, foi o povo da assembleia. Diziam que eu era o demônio. Aí teve todo um rolo à medida que eu fui me afastando, o Danilo começou a envolver pastor no grupo, o que não pode. E ainda envolveu político, sabe o [nome do político]? No evento que organizaram aqui na escola, que o Danilo disse que era do JPC pra Direção, mas na verdade foi promovido pela Igreja dele. O [político] ficou pedindo voto ao povo, pegou os dados dos alunos e ajudou o pessoal a tirar título de eleitor. Disse que os cristãos têm que votar em cristãos, pra representar o povo de Deus na política. E eu ficava dizendo “Minha gente, isso não existe”. (Diário de Campo, 10.07.17).

Nesse desabafo Amanda, revela as tensões no processo de sair do armário. Segdwick (2007) expõe como o armário marca as relações estabelecidas por gays e lésbicas permitindo a (re)atualização do privilégio hétero. Sair do armário ou permanecer nele, não acaba com os mecanismos de controle e atualização dos binarismos sexuais. Apesar da mudança em termos de visibilidade na escola, sua exaltação tem um alvo mais específico, a reação dos demais estudantes do grupo religioso que ela liderava. Ela se mostra surpresa com a mudança de disposição a seu respeito, mas principalmente com o que ela considera um “desvio” em relação aos princípios que orientam a ação do próprio grupo. Ao destacar a irregularidade tanto do proselitismo religioso quanto da instrumentalização política, Amanda apresenta o que poderia ser descrito como uma “perspectiva laica” de ação para o JPC.

Compreender as condições de laicidade no espaço escolar foi uma dos primeiros objetivos desta pesquisa. Explorando a literatura sobre o tema, aprendi que o contexto brasileiro é marcado por diversas ambiguidades, e a “neutralidade” da atuação do Estado frente a religião é no mínimo questionável. De acordo com Giumbelli (2008) historicamente o conceito de “laicidade” deve ser pensado como resultado da atuação da Igreja Católica. Com medo de perder sua hegemonia, a partir da inauguração do Estado Laico na República, a mais tradicional das instituições responde através da defesa da liberdade religiosa. Nas palavras do autor:

E, nesse caso, é imperativo destacar que a mesma Igreja Católica que foi contra a separação se colocou a favor da liberdade. A traduzir o princípio, estavam em jogo discussões sobre a autonomia jurídica das associações religiosas. (...) Seguiu-se então um debate jurídico de consequências importantes para a definição do regime de constituição dos coletivos religiosos no Brasil, no qual a Igreja Católica interveio ao mesmo tempo em que se preocupava em reorganizar a articulação das suas partes para se tornar uma entidade mais coesa do que era antes. (GIUMBELLI, 2008:82-83).

Essa adequação religiosa ao processo de secularização da sociedade que marca também a atuação de outras denominações é uma chave importante de compreensão da presença do JPC no ambiente escolar. Durante conversas com a direção da escola e as/os jovens do JPC, os mesmos afirmavam que o grupo não feria a “laicidade”, pois era um projeto “cultural” das/os estudantes, desvinculado de qualquer “orientação religiosa”. Além disso, dimensões como a importância das atividades realizadas pelo grupo para o exercício de um “protagonismo juvenil”, “inspirar os jovens nos valores de Cristo” e “auxiliar a juventude”, eram também mobilizadas. Frente à situação descrita por Amanda é interessante notar a atuação da direção da escola frente às investidas de recrutamento político empreendidas por seu colega.

Na última ocasião em que conversei com Danilo através de uma rede social, ele disse que havia decidido deixar a escola para se dedicar exclusivamente ao trabalho de pastor. Os colegas de Danilo criticavam sua postura dizendo que era lamentável alguém desistir dos estudos, mesmo tendo em vista uma carreira religiosa. Fernanda, diretora, explicou que Danilo na realidade havia sido suspenso, por ter descumprido o regulamento da escola no que se refere à atuação do grupo religioso. Ele organizou um evento no ginásio do complexo educacional, envolvendo pastores de diferentes igrejas, o que no regulamento da escola era proibido, pois o JPC só poderia funcionar enquanto uma atividade estudantil. Além disso, Danilo teria incentivado as/os jovens que faziam parte do grupo a votar em um candidato cristão. Um professor dizia que Danilo havia “metido os pés pelas mãos”, e ao invés de admitir os erros, preferiu criticar a escola e definir a situação enquanto uma “perseguição a um homem de Deus”, dizendo ser “um escolhido do Senhor”.

Para analisar a presença religiosa no espaço escolar é preciso considerar a relação que alguns autores vêm identificando entre a ação religiosa e a promoção da cidadania. Miranda e Maia (2013) em uma pesquisa etnográfica sobre o ensino religioso em escolas públicas, afirmam que de maneira geral no espaço escolar, os valores do cristianismo são muitas vezes percebidos por educadores enquanto algo fora do âmbito religioso, e pertencente à cidadania.

Além disso, não podemos esquecer como as aproximações entre o Estado e as religiões, através da assistência social, possibilitam refletir sobre a presença da religião no espaço público, permitida quando colabora com o Estado, assumindo a “caridade” religiosa o papel que caberia a um estado de “bem estar social” (GIUMBELLI, 2008).

Apesar disso, é importante considerar a liberdade tomada por Danilo para promover as candidatura políticas de seu grupo religioso e principalmente a manobra de difamação velada que ele empreendeu para desacreditar a liderança da colega que se assumiu homossexual. Neste sentido, é fundamental considerar o crescimento nos últimos anos da presença de bancadas religiosas, ou “evangélicas” no poder legislativo em todas as esferas, municipal, estadual e federal. Esses grupos vêm estabelecendo uma agenda moralizante com base em interpretações bíblicas, fazendo frente às pautas que envolvem direitos humanos, sociais, sexuais e reprodutivos. Vários pesquisadores têm apontado que essa “virada conservadora” como uma ameaça à laicidade e conseqüentemente a democracia. (DINIZ, 2013; CUNHA, OLIVA; 2014; SEFFNER, 2015).

De acordo com Almeida (2017) enquadramentos como “conservador” pouco ajudam a compreender a complexidade dos enfrentamentos travados por esses sujeitos, sendo interessante pensar que a onda conservadora brasileira, não começa e nem termina nas “bancadas evangélicas” abrangendo questões mais amplas. Considero esta perspectiva particularmente interessante para refletir sobre outra dimensão presente no campo, quando as/os interlocutoras/es utilizaram de seu pertencimento religioso, para justificar e respaldar ações que visavam combater preconceitos, e desigualdades no espaço escolar e fora dele.

Com a saída de ambas as lideranças, as ações do JPC foram enfraquecendo e, como mencionei anteriormente os símbolos católicos perdendo espaço na escola. Nesse momento, percebi que a religiosidade que orientava as relações entre as/os jovens, não era restrita somente a esse grupo. Ela aparecia nos discursos de alguns profissionais da escola, ao falar sobre o papel social da educação, sendo mais nítida entre aqueles que realizavam trabalho voluntário na instituição. Sérgio, por exemplo, era psicólogo de formação e professor em uma universidade privada, atuava enquanto voluntário na escola, desde o começo do ano de 2017. Estabeleci um diálogo mais aprofundado com ele, por estar também interessado na dimensão do gênero e da sexualidade. Em sua proposta inicial de trabalho voluntário, Sérgio, queria realizar uma capacitação com as/os docentes da escola sobre diversidade sexual e de gênero. A proposta não foi à frente, a maioria das/dos professoras/es realizavam uma jornada dupla ou tripla, atuando em outras escolas, e disseram não ter tempo para fazer qualquer curso.

Sérgio então pediu uma sala à direção da escola, e montou um consultório, passando a atender as/os jovens estudantes. Atuavam com ele dois estudantes de psicologia, um rapaz e uma moça, que estavam realizando o seu estágio obrigatório sob sua supervisão. Sérgio dizia que achava importante fornecer o “apoio” e o “acolhimento” necessário a jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, devido aos preconceitos presentes em nossa sociedade. Ele mencionava que as/os docentes associavam situações de “indisciplina”, apenas a essas/es estudantes, o que para Sérgio era sinal de “preconceito”.

Alguns das/dos interlocutores/as desta pesquisa chegaram a conversar com Sérgio, sobre os dilemas que vivenciavam relacionados ao gênero e a sexualidade, certas conversas foram descritas enquanto mais bem sucedidas que outras. Gisele por exemplo, comentava que o psicólogo a “ajudou muito” no que se refere a repensar diferentes dimensões de sua situação familiar, mas em relação ao seu processo de hormonização, a discussão teria sido “tensa”, especialmente por acreditar ter sido “desencorajada”. Sérgio teria falado de todos os “riscos” e “perdas” que acarretam o uso de hormônios e intervenções cirúrgicas. No geral, as jovens “lésbicas”, ou que pensavam que pudessem ser “lésbicas” buscavam mais o apoio do psicólogo, das gays apenas Gustavo chegou a conversar com o psicólogo.

Quando perguntei a coordenação sobre o trabalho que Sérgio estava realizando, as coordenadoras disseram que ele atuava apenas com jovens que estavam realizando automutilação, e que em algumas situações talvez isto pudesse estar relacionado à sexualidade. No geral, o fato do psicólogo trabalhar questões relacionadas ao gênero e a sexualidade não era tão publicizado. Ao conversar com Sérgio sobre o meu estranhamento acerca da presença religiosa no espaço escolar ele defendeu que a mesma não se traduzia em intolerância. Afirmando-se cristão, apresentou sua interpretação sobre os símbolos católicos presentes na escola:

- Como você falou, tem essa presença dos símbolos religiosos. Mas as imagens também podem ser referência para as religiões Afro. E o JPC faz as suas atividades, mas não incomodam ninguém, fazem as coisas no espacinho deles. A religião não é uma coisa ruim, o ruim é a falta de bom senso. Nós enquanto cristãos, não devemos impor nada aos outros. Deus deu o direito do livre arbítrio, então você não pode querer impor o que acredita. Eu acho terrível quando as pessoas ficam nessa de: “Eu estou certo, a minha crença é a única verdadeira e nada fora disso presta”. Não se pode agir assim. Falta bom senso, e seguir o que Deus ensina verdadeiramente. Se Ele deu o livre arbítrio para as pessoas, quem é você para dizer o contrário? (Diário de Campo, 17.08.17).

Apesar de admitir a existência de alguns episódios de discriminação, Sérgio defendia que a escola era “inclusiva” no que se referia à diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. A aceitação de seu trabalho voluntário era utilizada por ele como um exemplo disso. Por hora, importa destacar como essa articulação entre atuação religiosa e prática pedagógica permeava a gestão escolar.

Em uma conversa informal, Carla uma das diretoras da escola fez referência ao “acolhimento” e a “não exclusão” também conjugada com a perspectiva religiosa. Ela defendia a importância do confronto aos professores que reproduzem falas homofóbicas. Explicava que sua aproximação com a questão da homofobia, ocorreu a partir de uma experiência vivida no mestrado, junto ao seu orientador que, por ser gay era discriminado pelos demais discentes e professoras/es. A dissertação abordava justamente as dificuldades de discutir gênero e sexualidade na escola. A solidariedade que inspirava o trabalho era remetida a outro momento de sua vida. Carla comentava que desde a sua infância, ainda quando estudava em um colégio de freiras, era “sensível” ao próximo. A experiência do mestrado, junto as suas vivências em sala de aula, observando os “dramas” que cercavam a vida de estudantes “gays” só aumentou a sua sensibilidade à questão da homofobia.

Nesse sentido, ela apresentava uma espécie de compromisso com aqueles estudantes homossexuais ou que apresentavam um comportamento atípico de gênero, considerando que esses marcadores adensariam uma situação de exclusão já vivenciada em virtude do pertencimento de classe. Ao nomear quem seriam esses jovens, Carla não mencionava as estudantes lésbicas.

Aqui eu tento ao máximo fornecer apoio, todos nós. A escola tem que ser um lugar de acolhimento, se não for assim, pra quê que serve? Esforço-me ao máximo pra que eles permaneçam na escola, pra que consigam concluir. Por que o preconceito lá fora é muito grande, e sem educação a coisa piora. Eles precisam do estudo pra conseguir um futuro melhor, sair da situação de vulnerabilidade. Aí falo direto: “Gente passa rápido o ensino médio, logo termina. Tenham paciência. Concluam...” É a melhor chance que eles têm. Eu acho assim, que a gente na educação tem que ter essa sensibilidade, estar com as portas abertas aos estudantes. Não é horrível quando você chega à direção ou na coordenação de uma escola e lida com aquela frieza? Eu quero acolher as pessoas, mostrar que eu me importo. As pessoas hoje não se importam com os outros, as relações assim reproduzem a lógica do capitalismo. É horrível... Aqui eu trabalho pra acolher, eu sempre fui assim, desde que estudava em um colégio de freiras. E assim na escola, tem essa coisa da homofobia por parte dos professores, e eu e a Cristina, a gente chega junto e conversa pra que isso não seja levado

pra sala. Por que você não pode mudar a cabeça das pessoas, em casa tudo bem você não achar certo (homossexualidade), é um direito seu. Mas você não pode expor isso em sala com os alunos que são (gays). É um desrespeito e eles também têm direito a serem respeitados. (Diário de Campo, 25.10.17).

A noção de “acolhimento” que organiza a apreensão da diretora sobre sua prática é também articulada como uma categoria religiosa. As outras diretoras da escola, também endossam uma espécie de “ética cristã” como organizadora de estratégias, o “acolhimento” promovido buscava em alguma medida combater a discriminação dentro e fora da escola, bem como contribuir para a permanência dos sujeitos socialmente marginalizados na instituição, e a saída de uma situação de “vulnerabilidade”. Era nesses termos que Fernanda, por exemplo, comentava sobre a bolsa de estudos que conseguiu para Gisele, em um curso profissionalizante de estética. As/os jovens estudantes utilizavam outra categoria para se referir a estas estratégias, “inclusiva” era a maneira como descreviam a escola.

A “ética cristã” da instituição que não se resumia ao JPC era um elemento de contradição dentro do espaço escolar, uma forma de exclusão dos sujeitos, como demonstrado na situação envolvendo Amanda, ou um fundamento para a ação contra práticas excludentes, expressa na preocupação das diretoras e do psicólogo sobre as discriminações vivenciadas por essas/es jovens no espaço escolar. Aliás, a própria situação de Amanda revelava nuances e contradições sobre a sua exclusão.

2.2 Gênero e Polarização no Espaço Escolar

A discussão aqui apresentada dá continuidade a algumas questões abordadas em pesquisa anterior, realizada no ano de 2015. Por essa razão, pretendo retomar certos aspectos da referida experiência etnográfica. Dois elementos serão considerados, a título de contextualização sobre o atual campo. De um lado, para aprofundar a compreensão da realidade escolar em tela, contemplando as especificidades de composição do alunado e das práticas de gestão dos corpos e dos comportamentos atípicos de gênero (BUTLER, 2009). De outro, para explorar as diferenças relativas ao impacto do debate público sobre “ideologia de gênero” nas aulas de sociologia. De um modo geral, o cruzamento entre as duas experiências ajuda a diferenciar as práticas de “acolhimento” da diversidade, pautadas numa ética cristã que foram observadas na escola Manuel Barros, daquelas dinâmicas educacionais que serão mais facilmente identificadas enquanto homofóbicas.

Na primeira experiência, na Escola Estadual José Saramago, instituição localizada na parte alta da cidade, próximo a Universidade Federal de Alagoas. A escola fornecia o ensino fundamental, médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acompanhei ao decorrer do ano de 2015 a rotina de jovens estudantes do ensino médio, durante as aulas e demais momentos de socialidade no espaço escolar. As/os jovens que frequentavam a instituição eram em sua maioria residentes do bairro em que a escola estava localizada, não havendo grandes deslocamentos para o local de ensino. Entre os resultados, privilegiei a análise das “brincadeiras” relacionadas ao gênero e a sexualidade entre estudantes do ensino médio. É importante ressaltar que o termo “brincadeiras” se refere a um discurso “nativo”, para se referir aos usos de uma “pedagogia do insulto”, que compreende: xingamentos, apelidos, insinuações, violência simbólica, violência física, dirigidos as/os sujeitos de expressão não-heteronormativa. (JUNQUEIRA, 2011).

As “brincadeiras” eram praticadas pelos estudantes, e a segurança relacionada a uma suposta dimensão lúdica do ato, fazia com que elas/es assim como à direção, coordenação e professoras/es da escola não as enxergassem como algo problemático. Relacionei essa prática e sua tácita aceitação no cotidiano escolar a lenta e contínua expulsão da escola daqueles estudantes que escapavam as convenções de masculinidade e feminilidade. Observei esse processo de forma mais explícita em relação a um jovem do 1º ano do ensino médio, que utilizava regularmente maquiagem (incluindo o uso de delineador nos olhos), cílios postiços, além de uma longa franja quase na altura olhos. Ele era alvo constante de xingamentos por parte das/dos colegas e quase chegou a ser agredido fisicamente dentro da escola. Em nossas conversas, não foram raras as vezes que ele expressou o desejo de abandonar a escola para se dedicar a outras atividades, mais rentáveis do ponto de vista econômico e mais adequados as suas pretensões de transformação corporal.

Além disso, discuti as reverberações no espaço escolar das controvérsias envolvendo a redação da palavra gênero nos Planos Municipais e Estaduais de Educação (PMEs), durante o ano de 2015. Esse debate público favoreceu o que estou definindo aqui como uma forte polarização nas escolas entre defensores da “igualdade de gênero” e seus adversários que denunciavam o caráter ideológico de qualquer discussão sobre gênero e sexualidade na escola. A “ideologia de gênero” teve desdobramentos para além da esfera educacional, estando de acordo com as considerações de Rondón (2017) sobre a mesma ser um significante vazio, utilizada para desmerecer ativismos dos mais diversos, e ser suporte a projetos de nação e cidadania, inspirados no “medo” e “pânico” diante do “outro ameaçador”.

Meu principal interlocutor foi o professor de sociologia da instituição, único que trabalhava conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero. Ele passou a ser criticado por professores e estudantes “cristãos” por estar “implementando” a “ideologia de gênero” na escola. Outra forma de ataque ao professor era realizada a partir de um conjunto de insinuações e especulações acerca de sua sexualidade, a exemplo dos comentários de uma estudante ao se referir à insistência do professor no tema, dizia “esse aí oh...”. Ela completava a frase com um gesto, girando a mão de forma caricata. O professor posteriormente pediu transferência da instituição, dentre as justificativas estavam a falta de apoio às suas ações pedagógicas.

Durante a pesquisa fui solidária ao posicionamento do professor de sociologia, ao potencializar o debate sobre gênero e sexualidade, em um momento de mobilização política para a restrição desse tema. No decorrer do semestre, ele desenvolveu diferentes conteúdos: Trabalho, Socialização e Desigualdade Social sempre trazendo a perspectiva do gênero e da sexualidade, em todas as turmas que ministrava sociologia, em cada um dos três anos do ensino médio. O clima na maioria das aulas era de tensão, com as/os jovens estudantes demonstrando amplo desconforto frente às proposições e questionamentos do professor. Alguns perguntavam diretamente, “onde estava seu juízo”. Poucas/os foram os que diante do conteúdo, realizaram problematizações acerca de suas concepções sobre gênero e sexualidade. Não é possível aferir em que medida a polarização criada no cotidiano escolar frente às disputas na cena política favoreceram o avanço do debate. A impressão que tive é que a grande maioria concluiu o semestre com seus posicionamentos fortalecidos, a partir de um acirramento de posições “conservadoras”.

A ideia de “ideologização” de ensino pauta-se em combater parcialidades que tragam para a sala de aula perspectivas críticas sobre desigualdades sociais, buscando restringir conteúdos e constranger docentes “parciais”. Birolli (2018) articula esse processo com a noção de “fechamento da democracia”, discutindo a relação entre desdemocratização, precarização e “pânicos morais”. Os avanços de uma política econômica neoliberal demandam as famílias a assunção de “suas” responsabilidades privadas, buscando o reestabelecimento da ordem de gênero, responsabilizando mulheres pelas tarefas das quais o Estado se esquiva. As inseguranças decorrentes da fragilização dos sistemas conhecidos de proteção abrem oportunidades para que se convoquem a “família” e “as crianças”, contra o fantasma da “subversão moral”.

A autora menciona a explicitação do caráter localizado, e rigoroso do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais, e a importância do mesmo para o combate dos

estreitamentos de sistemas binários, que promovem as exclusões e violências e (in)viabilizam outras vidas e lógicas. Considerando que a discussão tem um papel central nesse processo, me causava surpresa na instituição Manoel de Barros, a ação “inclusiva” que estava sendo colocada em curso pela gestão escolar, eleita no ano de 2016, tivesse enquanto prerrogativa o silenciamento de expressões homofóbicas e uma discussão muito pontual sobre gênero e diversidade nas aulas de sociologia. Pensava nos ganhos e perdas desse processo, e se com a mudança de gestão a escola ainda seria “inclusiva”, visto que as diretoras tinham um papel central no combate as discriminações.

A professora de sociologia da escola acima citada, única docente a trabalhar o tema em sala de aula¹¹. O faz de forma pontual durante o 3º bimestre e apenas nas turmas de 2º ano. Essas aulas não deixavam de apresentar tensões, mas nada a ponto de se converter em posicionamentos de oposição à professora, à disciplina ou mesmo ao conteúdo. O fato de não haver um investimento pedagógico intenso no debate em sala de aula, era contrabalançado pela existência de outras estratégias para o combate as situações de discriminação. Achava interessante o fato de Cristina não reconhecer um projeto de combate a homofobia em curso, e afirmar que se tratava de pequenas ações com o intuito de atender as demandas desses estudantes, tornando a escola um espaço no qual pudessem permanecer.

As/os jovens cujas expressões de gênero destoavam do padrão masculino ou feminino hegemônico, não expressavam o desejo de abandonar a escola, e nem eram vítimas da violência homofóbica de forma tão intensa e explícita. Pude observar que ao invés de tentar desconstruir os argumentos homofóbicos e machistas no espaço escolar, as diretoras enfatizavam a necessidade de coibir esses posicionamentos, conversando com docentes e estudantes que expressassem falas preconceituosas, chamando atenção para o fato de a escola ser espaço público, em que todas/os têm o direito a estar nele e serem respeitadas/os.

Outra ação realizada pela direção foi a criação de um terceiro banheiro, ou como as/os interlocutoras/es diziam banheiro “unissex”, para as/os jovens trans da instituição. Esse espaço se tratava de um banheiro anteriormente destinado a coordenação, mas que não era utilizado. Apesar das críticas que envolvem esse tipo de projeto por ser apontado enquanto um “reforço” da heteronormatividade (SAMPAIO, 2015). As queixas que ouvi sobre o uso do banheiro informavam acerca dos constrangimentos sobre não ser aceita/o no “banheiro das meninas” ou “meninos” depois das transformações corporais.

¹¹ A professora passou a incluir essa discussão no conteúdo programático no ano de 2016. Por essa razão, a controvérsia da “ideologia de gênero”, não repercutiu na escola. Embora não estivesse fazendo pesquisa na escola nessa época, circulava regularmente na instituição em virtude das atividades do Programa de Iniciação a Docência.

A professora de sociologia afirmava que o trabalho da direção em combater o “preconceito aos homoafetivos”, não fez com que docentes e estudantes deixassem de ter esses posicionamentos, mas que os mesmos ficavam restritos apenas a sala dos docentes, não sendo mais expressos em sala de aula:

- Olhe Ana, mas a homofobia é muito grande, é importante que você coloque isso na sua pesquisa. Dos professores, da coordenação e até de parte da direção também. Se você tirar um dia pra estar na sala dos professores vais ouvir coisas horrorosas. Hoje mesmo o professor estava dizendo de uma aluna lésbica “Essa daí se ajeitava se fosse arrombada”. Então eles não falam essas coisas em sala, a maioria se contém. Um ou outro que vai dizer alguma coisa na frente dos alunos, mas assim, eles sabem que a Cristina chama na direção pra conversar. Acho que não fosse por isso as pessoas não teriam freio. (Diário de Campo, 04.10.17).

A ação da direção escolar no combate a homofobia e outras formas de discriminação, eram mencionadas com frequência pelo as/os jovens estudantes, esses sujeitos afirmavam considerar a escola “inclusiva” e “diversa”, e realizavam comparações com as suas experiências em outras escolas. A pontualidade das situações de violência verbal, e principalmente à ausência de violência física, eram demarcadores importantes para um espaço escolar “inclusivo” ou não. Gisele comentava emocionada sobre amigos que em outras escolas tiveram as suas cabeças enfiadas em vasos sanitários e apanharam de colegas.

Ao falar sobre a escola Manoel de Barros, as/os jovens expressavam entusiasmo, afirmando que pela primeira vez estavam sendo respeitadas/os. Essa perspectiva será aprofundada na próxima sessão. Por fim, é importante retomar a comparação entre os dois contextos escolares e o argumento sobre a polarização do debate sobre gênero e sexualidade na escola. De um lado cabe destacar que a intensidade do debate precisa ser relacionada ao momento político vivido em 2015, a propósito das audiências públicas envolvidas pela construção do Programa Municipal de Educação.

De outro, é importante considerar a maior heterogeneidade social observada na Escola Manoel de Barros. As/os jovens da escola eram em sua maioria residentes na parte alta da cidade e no interior do estado. A distância física da residência para a escola proporcionava deslocamentos subjetivos. O que na interpretação de uma das diretoras era importante para uma maior “visibilidade” dos “homoafetivos”. A importância de estudar longe de casa era enfatizada enquanto um elemento que permitia certa “liberdade”, se traçando comparações com a experiência de estudar em uma escola de “bairro”. Neste caso, as/os jovens citavam

como o controle familiar sobre o que estavam fazendo na escola, ocorria de forma mais efetiva.

Gisele por exemplo, morava no interior do estado, no município de Paripueira, e relembra com pesar o ensino fundamental. Na época ela residia em Maceió, no bairro Graciliano Ramos e frequentava uma escola pública próxima a sua residência. Ao comentar com a diretora da instituição que estava com dúvidas acerca da própria sexualidade, a diretora informou a situação a mãe de Gisele, retirando a jovem do armário, sem o seu consentimento. Gisele foi expulsa de casa pela mãe, e só retornou para casa seis meses depois do ocorrido.

2.3 A categoria “inclusiva” e seus deslizamentos

“Diversa” e “inclusiva” foram os termos utilizados pelos profissionais da escola e pelas/os jovens para se referir à instituição. O primeiro relacionado à escola, que contava com a presença de estudantes lésbicas, gays, travestis, o outro em referência ao fato desses sujeitos não serem “discriminados” no espaço escolar. Ao questionar quando a escola havia se tornado “inclusiva”, direção, coordenação e docentes da escola, afirmavam que o processo era recente e ocorreu de fora para dentro. A presença de jovens “homoafetivos”, que em sua maioria estavam saindo de outras instituições devido as situações de discriminação, fez com que a instituição se sensibilizasse diante da homofobia. Gisele era apontada como muito importante nesse processo, ela era descrita enquanto “politizada” pelos profissionais da escola, e citada como pioneira na visibilidade dos “homoafetivos” e luta por direitos.

Um exemplo da militância de Gisele foi a criação da “fila das gays”. Durante o intervalo, formava-se uma grande fila de acesso ao refeitório com as/os jovens estudantes, e outra fila menor em que estavam as/os jovens cujos padrões de masculinidade e feminilidade destoavam dos padrões hegemônicos, essa era a fila das “gays”. Gisele dizia que antes quando as “afeminadas” tinham que estar na mesma fila que os demais, era constante que os “machos” implicassem de várias formas, desde piadinhas homofóbicas, a situações de assédio. O que incluía tentar ou tocar nas partes íntimas das “gays”, certa vez, um rapaz apalpou as nádegas de Gisele. Os “machos” alegavam que era apenas uma “brincadeira”.

Gisele apresentou as situações à direção e coordenação da escola, outras/os jovens a acompanharam, após alguns dias de discussão. A direção autorizou a criação da fila e o direito de que os jovens “homoafetivos” acessassem primeiro o refeitório. Fiquei bem honrada quando Gisele disse que eu era a primeira “amapô” a quem era concedido estar na fila das “gays”. Não deixei, todavia, de expressar um questionamento crítico, sobre o fato dos rapazes

não terem recebido uma advertência mais rígida, eles foram chamados pela coordenação, mas negaram as situações e não houve nenhuma ação mais concreta; Ou ao fato de que “as gays” deveriam ser respeitadas sem a criação de um espaço à parte. Tal como na situação envolvendo o banheiro “unissex”, Gisele se resumiu a dizer que eu via problemas demais.

Apesar do trabalho de combate a homofobia realizado pela instituição, isso não significava que situações discriminatórias não ocorressem nesse espaço, como citado acima. Os relatos sobre “inclusão” sempre eram acompanhados de situações de preconceito e discriminação por parte de colegas e docentes. As mesmas eram definidas enquanto “pontuais”, algo fora da rotina do espaço escolar. Amanda por exemplo, ao relatar uma experiência nesse sentido, dizia que um professor impediu que ela e outra colega assinassem a lista de frequência. Para ela não havia nenhuma razão para o impedimento, além de uma atitude de preconceito do docente, pelo fato dela e a colega serem lésbicas. Ao confrontar o professor no término da aula e perguntar por que teria sido impedida de assinar a lista, o mesmo ficou em silêncio. Amanda chamou o docente de “homofóbico”, e ele teria respondido de maneira irônica “nunca neguei que fosse”.

Além disso, as/os jovens citavam formas mais sutis de homofobia por parte de alguns docentes, nesse caso, reclamações em sala de aula sobre como a escola havia deixado de ser uma instituição “tradicional” ou um “lugar de respeito”. Uma das amigas de Amanda, Celiane, disse que o professor ao fazer essas afirmações, olhava fixamente e de forma intimidadora para as/os jovens gays, lésbicas de sua sala. Em outros momentos a reflexão sobre a “inclusão” na escola trazia a tona a percepção acerca de situações discriminatórias fora do espaço escolar. Ao conversar com Gisele e Breno, perguntei ao rapaz se ele concordava com o uso do termo “inclusivo” para se referir a instituição e se já havia vivenciado situações de discriminação em outras escolas, Breno lembrou uma situação de ocorrida na infância.

- Inclusiva em que sentido? Tipo, na forma como trata a gente? Nessa coisa da gente ser bem tratado aqui dentro?
- Quando me falam sobre isso, é nesse sentido. Mas você concorda?
- Olha, eu acho, somos muito bem tratados aqui dentro. As gays é tudo respeitada, eu nunca passei por nenhuma situação de desrespeito.
- Mas em outras escolas, você já passou por isso?
- Olha, não que eu me lembre... Assim quando eu morava na Brejal, eu criança ajudava a minha mãe no mercado, e quando eu passava, tinha muito isso. Eu ia passar e aí ficarem mexendo comigo, os meninos de lá. Dizendo: “Lá vai o viadinho”. Aí minha mãe dizia para

eles pararem, eu ficava bem triste. Era muito chato isso. (Diário de campo, 28.11.17).

Nas conversas com as/os jovens era comum que comparassem a sua experiência escolar atual, com as anteriores, estabelecendo um parâmetro para explicar o porquê de esta escola ser “inclusiva”. Bruno/a falava sobre a importância da “representatividade” no espaço escolar, e citava Gisele enquanto uma inspiração. Ao comentar sobre a escola em que concluiu o ensino fundamental, Bruno/a dizia que era próxima a sua casa e a sua mãe sabia todos os seus passos, além disso, não havia no espaço escolar nenhuma “trans” ou “gay assumida”, sendo difícil manifestar-se dessa forma. Ele/a estava cursando o primeiro ano na instituição Manoel de Barros, o ingresso na escola coincide com a sua saída do armário para amigos e família. A mãe dele/a chegou a pensar em tirá-lo/a da escola, pois ouviu dizer que a escola era repleta de gays e travestis, e para ela isso poderia estar influenciando Bruno/a. Uma foto no facebook de Bruno/a com Gisele e Carlinha, foi o motivo para que a mãe dele/a começasse as ameaças sobre a sua transferência para outra instituição.

A categoria “inclusiva” da forma como estava sendo apropriada pelos sujeitos causava certo estranhamento. Historicamente a noção de inclusão na educação está atrelada ao processo de democratização do ensino, a tentativa de garantir aos sujeitos socialmente marginalizados o acesso à instituição escolar. De acordo com Louro (2014) a escola ocidental moderna é concebida inicialmente para acolher alguns sujeitos, mas não todos, sendo posteriormente requisitada pelos grupos aos quais havia sido negada. Quando analisamos de forma crítica a história da escola pública brasileira, percebemos que ela surge atrelada ao projeto de construção da nação e do Estado Nacional, a emergência da educação pública ocorre mais dos interesses do Estado e da burguesia em ascensão do que propriamente das classes populares (CAPELO, 2010).

É a partir da discussão sobre as desigualdades de classe, na qual está diluída a desigualdade racial que o processo de democratização do ensino começa. O que implicou em tentativas de diluição das diferenças, concretizando a ideia de um conjunto de sujeitos “aparentemente” indiferenciados no espaço escolar. Outra forma na qual ocorre o debate sobre “inclusão”, no sentido de trazer para dentro quem está fora da escola, é a discussão sobre “acessibilidade” aos sujeitos com deficiência. Entendendo que as mudanças necessárias para que esses sujeitos possam estar no espaço escolar dizem respeito a melhoria da educação de forma geral.

Porém a abertura da instituição aos “outros”, não significa que estes consigam permanecer e usufruir o direito à educação. Discursos e práticas “inclusivas” dentro do espaço

escolar, que ignoram como as diferenças são muitas vezes utilizadas como um pressuposto para as desigualdades assumindo mecanismos de exclusão quase que imperceptíveis. Ao utilizar as categorias “diversa” e “inclusiva” para se referir a um espaço escolar não excludente, no que se refere à orientação sexual ou expressão de gênero não heteronormativas. As/os interlocutoras/es apontam para o deslizamento destas categorias, chamando atenção ao processo de exclusão dos sujeitos que estão dentro da escola, mas devido as situações discriminatórias relacionadas ao gênero e a sexualidade não consegue permanecer no espaço escolar.

A metáfora de Bourdieu e Champagne (2001) sobre os “excluídos do interior” permite refletir sobre as contradições relacionadas à democratização do ensino, ou até que ponto este é verdadeiramente democrático. Os autores abordam às desigualdades relacionadas à classe, demonstrando como no espaço escolar certo capital simbólico dominante será o valorizado, operando-se uma exclusão de dentro para fora dos que não pertencem à elite econômica, o que está parcialmente distante das questões abordadas até aqui, porém sua contribuição no sentido de pensar sobre as formas de exclusão que ocorrem no interior da escola é de fundamental importância, para o estranhamento frente ao que pode ser chamado de “sucesso” ou “fracasso” escolar.

De acordo com Junqueira (2011) a “pedagogia do insulto” acaba por expulsar jovens lésbicas, gays, travestis e transexuais do espaço escolar. A evasão desses sujeitos, não deve ser encarada enquanto uma questão individual, considerando as situações de violência a qual são submetidos. A abordagem da escola no sentido de repreender falas e posturas discriminatórias, demonstra que a construção de um espaço escolar mais democrático, passa pelo reconhecimento da diferença e a valorização da mesma. Nenhum das/dos jovens demonstravam interesse em abandonar a escola, ou desistir dos estudos, a escola era mencionada enquanto um espaço seguro, e um lugar de fuga em relação às violências no âmbito familiar.

2.4 JPC e o “acolhimento”

Para finalizar os questionamentos que envolvem a apreensão da escola como um espaço “inclusivo”, que conforme dados apresentados perpassa tanto o posicionamento oficial da instituição, quanto suas práticas de enfrentamento à discriminação e a percepção dos próprios estudantes, retomo alguns aspectos da atuação do grupo JPC e de sua perspectiva de “acolhimento” aos jovens não heterossexuais da escola. Aqui observaremos mais uma face

desta problemática categoria, considerando especialmente o seu emprego no campo religioso para descrever as chamadas “igrejas inclusivas”.

Natividade e Oliveira (2013) descrevem este movimento enquanto uma “pedagogia da aceitação” no âmbito do gênero e da sexualidade, as “igrejas inclusivas” realizam uma reinterpretação do texto religioso para a produção de uma teologia LGBT. O discurso de “pecado” e “condenação” que caracteriza as igrejas convencionais expresso na máxima “Deus ama o pecador, mas condena o pecado”. É reelaborado a partir da contextualização histórica das passagens bíblicas sobre a “interdição da homossexualidade”, demonstrando que a homossexualidade não estaria em desacordo com os princípios cristãos.

Essas negociações estavam presentes no grupo religioso, não somente em relação ao gênero e a sexualidade, mas também na tentativa de inclusão de outras práticas religiosas. As negociações implicavam em um conjunto de “tensões”. Início com o registro de uma conversa que tive com Danilo, na época em que ele ainda atuava no JPC. Agendamos para conversar pelo skype sobre o “acolhimento” de jovens homossexuais e transexuais nas atividades promovidas pelo grupo. Falamos especialmente a propósito de Gisele, a quem meu interlocutor insistia chamar de Gílson, definindo enquanto alguém que precisava de apoio:

- Assim ele (Gílson) já me procurou pedindo ajuda, dizendo que tem vontade de sair da tentação, mas quando ele vai à igreja, aparece sempre um amigo pra impedir. Essa questão da homossexualidade tem a ver com revolta, a prostituição, as drogas, é tudo revolta por parte do jovem. Um dia, por exemplo, uma menina lésbica chegou pedindo ajuda. Aí a gente falou a “verdade” pra ela, pois a homossexualidade é algo que não dá, e disse que cabia somente a ela escolher o caminho. E o que nós fizemos depois, oramos, é o que a gente faz quando alguém chega, a gente ora pela pessoa. (Diário de Campo 28.07.16).

O “acolhimento” expresso por Danilo caminha em desacordo do que seria uma prática “inclusiva” desses sujeitos, sendo na realidade um instrumento de regulação no âmbito do gênero e da sexualidade. Natividade e Oliveira (2013) destacam que esta forma de “cuidado pastoral”, “inclui” os sujeitos LGBT com o intuito de vivenciarem um processo de transformação de sua sexualidade, em que estereótipos negativos sobre essa orientação são reforçados. Embora Danilo destacasse a abertura do grupo para todos aqueles que queriam estar perto de Deus, e endossasse que os objetivos do grupo eram “incentivar o protagonismo juvenil”, “inspirar os jovens nos valores de Cristo” e “auxiliar a juventude”, o que podíamos depreender da fala do mesmo era uma condenação explícita das expressões não heterossexuais.

Nessa mesma direção, Gregório um dos músicos do JPC, afirmou que Cristo era amor, e as pessoas estavam longe da igreja por que muitos cristãos usam o nome de Deus para fazer o mal. Ele mencionou um homossexual de sua igreja e o quanto todos de sua congregação (Presbiteriana) se sentiam orgulhosos por tê-lo, falou que Deus estava fazendo uma grande restauração na vida dele. Ao questionar qual seria a “restauração” promovida pela igreja, Gregório trouxe em sua fala elementos de “cura gay”. Ele definiu a igreja enquanto um hospital em que Cristo salva de todas as enfermidades.

- Ana. Eu vejo a igreja enquanto um hospital um lugar que as pessoas têm que ser amadas, acolhidas entendeu? Não só nessa questão do desejo sexual, mas também na questão das drogas, da prostituição, você não pode virar as costas a essas pessoas. Deus é amor, pleno amor. E a gente tem que amar enquanto cristão. (Diário de campo, 05.04.17).

Apesar da reprodução de certos estigmas no discurso cristão sobre a homossexualidade, deparei-me também com negociações por parte das/dos sujeitos. O que ajudava a vislumbrar por que a explicitação da homossexualidade de Amanda havia afetado de forma tão contundente a continuidade das atividades. A postura extrema não era necessariamente compartilhada por todos os membros do grupo. Tampouco impediu que jovens gays, lésbicas, travestis e transexuais frequentassem as ações de “evangelismo”.

Gisele mesmo expressando uma postura extremamente crítica sobre a religião cantava nos cultos do JPC e dizia que aquele era um espaço em que podia retomar a experiência de estar próxima a Deus, algo do qual ela sentia falta desde que havia saído da igreja Batista ao iniciar seu processo de hormonização. Durante uma festa da escola, Gisele ganhou o desfile voltado a premiar as/os estudantes “belos e carismáticos” na categoria LGBT, apesar da vitória a jovem parecia desanimada, ela então explicou que sentia um “grande vazio” em certos momentos, e que nas situações de festa como a que estava acontecendo ela pensava na igreja com “saudades”. Em suas palavras “Eu sinto falta às vezes. Por que na igreja eu era verdadeiramente feliz, agora eu tenho alguns instantes de felicidade, mas só Cristo proporciona a alegria eterna”.

Outros jovens gays e lésbicas, também diziam gostar dos cultos, pois o foco das pregações não incidia sobre a questão da sexualidade, e por isso não se sentiam “constrangidos”, em contraposição a outras experiências religiosas. Além disso, havia aquelas/es que gostavam das músicas e de ter um momento junto aos colegas, fora da “rotina escolar”. Ao comentar sobre a participação de jovens não heterossexuais nos cultos. Abel que

estava a cargo da organização do JPC, desde a saída de Amanda e Danilo, dizia que era necessário “parar de ler a bíblia de forma tão literal”, e citou a atuação de Gisele no grupo, a quem o interlocutor se referiu enquanto Gílson.

- Eu acho que não tem nada a ver sabe. Essa coisa de proibir a pessoa estar na igreja. Eu tenho amigos/as gays e lésbicas e não tenho nenhum problema com isso. A única coisa que me incomoda é quando invadem o meu espaço. Tinha um amigo gay que dava em cima de mim. Aí era chato. Mas essa coisa da homossexualidade é uma grande besteira. O Gílson mesmo era da igreja, cantou com a gente no ano passado, e o povo ficou chocado por ele saber cantar uma música cristã, mas ele sempre foi da igreja entendeu? Aí pegam e proíbem o cara de estar na igreja! (Diário de campo, 05.04.17).

Amanda expressava uma profunda mágoa sobre Abel, em suas palavras o rapaz em um primeiro momento apoiou a sua permanência no grupo, devido a um conjunto de pressões, ele desistiu de ajudá-la e ficou ao lado de Danilo. Abel evitava falar em detalhes sobre o que havia acontecido com Amanda, era um tema delicado que o deixava desconfortável, se resumindo a dizer que era “complicado”. Ele e Amanda estudavam juntos na mesma turma, mas não se falavam mais. Uma colega, dizia que era terrível ver os dois “brigados”, e completava “estranhos que se conhecem, é a pior qualidade de estranho”.

Já com as atividades enfraquecidas desde a saída de Danilo e Amanda, acompanhei uma das ações do grupo chamada “Evangelismo” que consistia em pregar o “Evangelho” durante o intervalo aos outros estudantes. As/os jovens do JPC abordavam os grupos maiores que se espalhavam pelo pátio. Inspirava essa ação o versículo de Marcos 16:15 (Ide ao redor do mundo e pregai o evangelho à toda criatura). Geralmente as/os grupos de jovens diziam não estar interessados “naquele momento” em “ouvir a bíblia”, sendo poucas/os que interrompiam as suas conversas para dar atenção aos membros do JPC.

Outras ações que ocorriam com certa frequência antes da saída dos jovens, era o “Culto Interno”, nos quais só participavam as/os jovens que coordenavam o projeto e consistia na leitura de alguma passagem bíblica, e na interpretação de uma música gospel. E por último, era realizado o “Culto Aberto”, que contava com a presença expressiva das/dos jovens da escola. Este acontecia após as aulas nas sextas-feiras, e dele participavam também as/os jovens que não poderiam ser descritos enquanto heterossexuais.

Ao acompanhar o “evangelismo” pude perceber outros aspectos das tentativas de “inclusão” no grupo religioso, me remetiam as considerações de Foucault (2006) acerca do poder pastoral, o tipo de autoridade exercida pelos jovens sobre os demais colegas, buscava

promover o “bem” dos sujeitos, tentando os conduzir em sua forma de ser e estar no mundo. De acordo com o autor esse poder de caráter individualizante, não somente dizia para agir dessa ou daquela maneira, mas buscava a produção de uma “verdade”. Incitava-se o sujeito a desvelar sua subjetividade e reestruturar a relação que estabelecia consigo e a sua consciência. O que pode ser apreendido a partir da tensa situação que observei durante o “evangelismo”.

Primeiro, as/os jovens responsáveis por promover a ação, perguntaram acerca de minhas crenças religiosas, comentei que estudei boa parte de minha vida em escolas católicas, minha família se dividia entre Assembleianos e Católicos Carismáticos. Porém, estava desvinculada de qualquer igreja, e não me via tendo este vínculo formal com o sagrado. Aparentemente a ação de conversão do grupo precisava começar por mim. Raquel, uma das pregadoras disse que perguntava aquilo por que eu tinha “cara de crente”, e comentou que no JPC “A gente não olha religião. O mais importante é Cristo, sabe? É crer nele. Crer nele é tudo”. Berenice que lhe acompanhava começou um longo sermão sobre a importância de estar na Igreja, em tom recriminador:

- Assim a gente tem que estar na igreja, você precisa da comunhão com os outros para adorar sabe? Porque se não perde o foco. Tipo é como a escola você vem pra estudar e só faz isso. Se fosse para estudar em casa você ia se distrair, alguém chama, tem que arrumar as coisas. Aí, Ana, perde o foco entendeu? Por isso é importante também ter a comunhão na Igreja. (Diário de Campo, 07.04.17).

As interlocutoras perceberam que não parecia comovida, o que gerou certo desconforto, mesmo assim mantive minha disposição em acompanhar às jovens em sua pregação. Quando saímos da sala do JPC e fomos ao pátio, Berenice começou a falar mal do candomblé enquanto abordava um grupo de rapazes, entre os mesmos estava um adepto da religião. Ela dizia que o “espírito santo” faz a pessoa se sentir bem, ao contrário de estar em um “terreiro” com “demônios”. O rapaz levantou-se e veio pra cima de mim, pediu respeito a sua religião. Eu estava mais próxima dele, respondi que não concordava com o posicionamento da jovem, e estava pesquisando. Ele se desculpou e começou a discutir com Berenice:

- Olhe eu respeito a sua crença, faça o mesmo pela minha!
Berenice perguntou se ele era feliz no terreiro, Jonas, esse era o nome dele, respondeu:
- Me sinto ótimo, não tem demônio no terreiro, primeiro, pede a Deus e depois chama os Orixás. Que são forças e não demônio! A gente não tem isso no candomblé. (Diário de Campo, 07.04.17).

Berenice pediu desculpas e disse “não conhecer muito sobre o candomblé”. Mais calmo, Jonas, explicou que sua mãe era evangélica, que ele frequentava a igreja com ela, e não duvidava que um dia pudesse vir a se converter. Porém, por enquanto: “Deus não tocou o meu coração, e eu não pretendo ser desses crentes falsos e hipócritas”. Ele olhava fixamente para Berenice. Apesar do discurso de “acolhimento” aos sujeitos que estavam em busca de Cristo, havia certos limites. Abel, falava que o grupo era aberto a “todas as pessoas”, mas que havia dificuldades em encontrar um “lugar” no grupo para as/os jovens de crenças não cristãs.

Comentava então, sobre a situação de uma jovem do candomblé que participou por um período muito curto do projeto, Abel leu algumas coisas sobre a religião e ficou entusiasmado com o interesse da jovem em participar das atividades. Porém ela não conseguiu se adaptar, de acordo com o rapaz, havia um desconforto por parte de alguns colegas e da própria moça, que parecia “deslocada”. Depois da situação “tensa” acima descrita, Berenice perguntou por que eu não concordava com a sua apreensão acerca do candomblé, respondi que no curso de ciências sociais lemos sobre diferentes religiões, e não existe referência a “demônios” nas religiões de matriz africana. Raquel afirmava que era “bom” ter conhecimento sobre outras crenças, para saber como “chegar nas pessoas que não conhecem a verdade (cristianismo)”. Tive a impressão de ser um convite para me tornar uma “antropóloga missionária” no grupo.

Ainda acerca do poder pastoral Foucault (2006) menciona que para o seu exercício os sujeitos condutores de outros, não são definidos por qualificações individuais, intelectuais e morais para essa atividade. O que ajuda a compreender o fato das/os jovens do JPC estarem tentando exercer esse tipo de autoridade sobre as/os colegas de escola. As/os jovens do grupo religioso colocavam-se enquanto guias de um “rebanho” que não divergia drasticamente de quem pretendia ser “pastor/a”.

Em resumo, por parte de profissionais da escola e do voluntariado a categoria de apreensão religiosa “acolhimento”, estava relacionada ao combate à homofobia, e a preocupação sobre as possibilidades de permanência dos sujeitos vítimas desse preconceito no espaço escolar. A forma como isso era expresso, parecia unir certa “ética cristã” com a linguagem dos direitos humanos, em que medida uma começava e a outra terminava era complicado delimitar. O “acolhimento” colocado em curso pela escola era lido pelas/os jovens enquanto a construção de uma escola “inclusiva”, que não fazia referência a uma dimensão religiosa, mas a comparação com outras experiências não somente no âmbito escolar, homofóbicas.

Quando se referia à experiência religiosa institucionalizada, o JPC falava de “inclusão” a partir da participação de jovens gays, lésbicas, travestis e transexuais em suas atividades, e de outras expressões religiosas para além do cristianismo. Era uma “inclusão” com “exclusão”, em que a situação mais emblemática é a da “crise” envolvendo a saída de Amanda do armário. O que não significa que houvesse um consenso entre os/as jovens do grupo e da escola como um todo sobre o que houve; o enfraquecimento das ações do grupo na escola teve relação com a “decepção” que os/as jovens expressaram em relação à Amanda, mas também uma postura de “descrença” sobre um grupo que pretendia ser “inclusivo” e no momento em que alguém “mais precisava” teve apoio negado.

Capítulo 3 – Regulações de gênero

Rubin (2012) ao propor uma teoria política radical da sexualidade, observou que na contemporaneidade as disputas em torno de valores sexuais e condutas eróticas têm muito em comum com os conflitos religiosos dos séculos anteriores. As batalhas contínuas na sociedade ocidental sobre as definições do comportamento sexual mobilizam as igrejas, a família, os psiquiatras e a mídia, produtores primários da ideologia sexual, contribuindo para o estabelecimento de avaliações, arranjos e privilégios sobre a conduta erótica.

Acerca das guerras travadas em torno da diversidade sexual e de gênero no campo brasileiro, Natividade e Oliveira (2013) discutem o impacto das denominadas “igrejas inclusivas” nas novas “guerras sexuais”. A reinterpretção bíblica, realçando a diversidade sexual e de gênero a partir de uma perspectiva positiva, se coaduna com a questão dos direitos sexuais, traz maior visibilidade às reações de repúdio em torno da diferenciação sexual. As respostas a esta nova narrativa religiosa não se restringem a religião, sendo possível identificar uma maior normatização e moralização sobre os sujeitos em outras esferas.

De acordo com Duarte (2013) os sujeitos no front de batalha destas novas “guerras sexuais” não sabem em totalidade as implicações de sua atuação. E as tensões ocorrem de forma mais efetiva nas classes populares, no qual o processo de “desentranhamento” da sexualidade acontece de forma mais lenta. As disputas ocorrem sobre os corpos, implicam em carreiras morais que atribuem sentido as vidas dos sujeitos. Aquelas/es que divergem das “moralidades” tornam-se objetos preferenciais de “conversão” na experiência religiosa.

Uma análise interessante nesse sentido é realizada por Lopes (2017) ao explorar as trajetórias de “ex-prostitutas” recém-convertidas, a autora demonstra como a experiência de ser “ex (insira qualquer coisa)” agrega valor e capital simbólico as vida dos sujeitos. Qualquer desvio da heteronormatividade com fins de reprodução resolve-se na leitura pentecostal através da ideia de “salvação”, que comprova quando eficaz os próprios dogmas. Mas a “prostituição” não é apenas um elemento de disputa no âmbito religioso, pode ser entendida enquanto “sagrada” em outros segmentos sociais, nesse caso, certos feminismos, atribuem a profissão imagem positiva associando a agência das mulheres, a autodeterminação de seus corpos e práticas sexuais.

No espaço escolar as/os interlocutoras/es da pesquisa estavam vivenciando as experimentações afetivas e sexuais ou a transição de gênero, no meio de uma “batalha”, entre a condenação de suas experiências e a regulação de expressões discriminatórias, nos quais a escola buscava coibir as expressões diretas direcionadas aos estudantes “homoafetivos”.

A categoria “transição” utilizada durante o campo, por essas/es jovens para se referirem as suas transformações corporais e as experimentações afetivas-sexuais, deve ser percebida enquanto um momento determinado na vida desses sujeitos, mas que não se reduz a uma passagem, tendo importância e singularidade em si própria. Um processo marcado pelas possibilidades de agência, a partir de um espaço social concreto, no qual as mesmas se desenvolvem. A “transição” também encerra a situação de liminaridade no qual esses jovens se encontravam, a maioria das/dos interlocutores, estava no terceiro ano do ensino médio, prestes a deixar a escola.

A noção da juventude enquanto uma fase de “transição” ou “devir”, é o que marca a socialização em nossa sociedade (LECARDI, 2005). Tal ideia encerra uma visão negativa sobre o jovem, enquanto o que ainda não chegou a ser. O que tem efeitos perversos sobre esses sujeitos, tornando difícil a possibilidade de pensar sobre as suas possibilidades de agência, especialmente no que se refere ao gênero e a sexualidade. De acordo com Leite (2013), pensar direitos sexuais e reprodutivos entre jovens, esbarra em um conjunto de dificuldades, pois as abordagens pautam-se em uma perspectiva controladora e moralista sobre tais sujeitos, pois os mesmos não são percebidos enquanto dotados de direitos.

Abaixo pretendo explorar as tensões e negociações relacionadas à transição de gênero que estavam sendo realizadas por as/os jovens na escola.

3.1 As “transições” no espaço escolar

“Transição de gênero” era o termo utilizado por as/os interlocutores para abordarem suas transformações corporais ou fazerem referência às transformações dos colegas. Essas eram associadas estritamente ao uso de hormônios protagonizado por Gisele, Carlinha e Fábio. Bruno/a expressava o desejo de utilizar hormônios no futuro, quando não tivesse que depender da autorização da mãe para isso e pudesse ter uma fonte de renda própria. Carlinha evitava falar acerca de suas transformações corporais ou a maneira que a sua família enxergava o processo, sempre que Gisele tocava nesse assunto, a jovem ia embora.

Gisele e Fábio compartilhavam com frequência as dificuldades de estarem se hormonizando por conta própria e os conflitos familiares pautados pela incompreensão acerca de seu novo “eu”. Ambos iniciaram os processos de transformação ainda menores de idade, Gisele aos 15 anos e Fábio aos 17. Nesse caso é exigida a autorização dos pais ou responsáveis para a realização da terapia hormonal pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Fábio dizia que se fosse esperar a autorização dos responsáveis jamais realizaria sua hormonização, em suas palavras o pai não via problemas, mas a mãe não aceitava ter um “filho trans”. A não aceitação materna também era expressa por Gisele, que comentava achar engraçado o fato da mãe “orar” para que ela voltasse a ser “Gilson”. As orações se intensificaram quando o padrasto da jovem “saiu de casa” e a mãe de Gisele descobriu que ele tinha “outra família”¹². Fábio e Gisele expressavam uma postura extremamente crítica ao SUS definido enquanto muito “burocrático” que pouco levava em conta as necessidades de sujeitos transexuais.

O interessante é que apenas Gisele já havia tentado (sem sucesso) a sua hormonização na referida esfera de atendimento. Fábio possuía um convênio de saúde, mas pautava sua crítica a partir das experiências de outros homens trans que conhecia através de fóruns online. Mesmo com o convênio o jovem não começou sua transição assistido por profissionais de saúde. Um pouco antes do término do ano letivo, Fábio comentou que o psicólogo da escola, Sérgio, havia fornecido um encaminhamento para uma “psicóloga especialista nesses casos” que atuava na rede privada, e a partir dela seria mais fácil reivindicar a assistência em seu convênio. De acordo com o jovem, o plano só podia dar suporte a sua hormonização com um laudo de um “especialista” e dentre as/os psicólogas/os conveniadas/os nenhum atuava em casos de “transgeneiridade”. Soube depois através da professora de sociologia, que o jovem conseguiu o acompanhamento necessário.

Considerando as dificuldades acima descritas Gisele e Fábio justificavam a necessidade de realizar os procedimentos por conta própria. Páginas no Facebook dedicadas ao tema, grupos de Whatsapp e fóruns online eram a principal fonte de informação. Nessas plataformas são compartilhadas informações sobre quais hormônios utilizar, onde e com quem comprar, a quantidade a ser utilizada, e os possíveis efeitos desejados e indesejados. Gisele pouco citava os grupos online em que participava dizendo que a melhor fonte de informação eram “as amigas travas” que estavam se hormonizando há mais tempo.

Fábio citava especialmente o grupo criado e moderado pelo ativista transexual João Nery no Facebook. Nesse grupo eram adicionados apenas homens trans, algumas informações mais gerais são acessíveis ao público geral, o que engloba um conjunto de matérias que destacavam o pioneirismo e ativismo João Nery e informações sobre os direitos de sujeitos transexuais. Sobre as questões acessíveis apenas aos membros da página, Fábio comentava

¹² A separação ocorreu no último trimestre do ano de 2016, o evento teve impacto direto na vida de Gisele. De acordo com a jovem ela estava repetindo o 3º ano do ensino médio por não ter conseguido realizar as provas finais, com o término do relacionamento a mãe de Gisele optou por morar em outra cidade e o transporte da prefeitura que deveria levar as/os jovens para as escolas na capital não estava funcionando durante o período.

que para além da discussão sobre hormônios, a cirurgia de remoção das mamas (mastectomia) e as próteses penianas, eram os tópicos centrais das trocas.

A necessidade de trabalhar para conseguir custear a “transição” era outro elemento bastante destacado. Tanto para Fábio como para Gisele ter uma fonte de renda própria era que permitia realizar as transformações corporais, mesmo sem a aprovação familiar. Gisele trabalhava na prostituição e compartilhava de forma aparentemente bem humorada com as/os colegas suas “aventuras na noite” e a performance sexual de seus “clientes”. Ela fazia questão de mencionar para mim, que apenas atuava na prostituição por que era o único caminho de conseguir comprar os hormônios. Mas quando mencionava sobre os diferentes aspectos de seu trabalho com os colegas, transparecia uma junção de libido e lucro. As experiências de Gisele na prostituição eram um dos pontos altos das “resenhas” que aconteciam no intervalo.

A transição de gênero de Gisele não dizia respeito apenas à compra de hormônios femininos (especialmente anticoncepcionais), mas ao cuidado com os cabelos que estavam sempre alisados e com luzes impecáveis, as unhas das mãos devidamente pintadas e o investimento em roupas, acessório e especialmente maquiagem. O dinheiro advindo da prostituição permitia que ostentasse uma condição juvenil diferente da maioria das/dos jovens da escola. Ela tinha acesso a bens de consumo que estavam fora das perspectivas socioeconômicas do grupo. Um dos exemplos disso era o fato de colegas mencionarem que ela estava aproveitando de “verdade” a vida, pois vivia em festas e acessava espaços “chiques” e “caros”, fazendo referência às boates LGBT.

Havia certa idealização por parte de seus colegas em relação às experiências vividas por Gisele, sempre destacando uma dimensão meramente hedonista do que significa “estar na noite”. Para além da prostituição, a jovem realizava algumas performances de “bate cabelo” em boates e participava de concursos relacionados ao universo “Drag Queen”. Porém jamais era aventado que se ela participava de uma “festa” quase todo fim de semana, não era meramente por diversão, mas por ser parte de seu trabalho.

Em poucas situações Gisele comentava sobre os “percalços” de suas atividades, estas conversas aconteciam somente comigo e Rute. O que incluía desabafos sobre o medo de apanhar ou ser assassinada. Em relação aos motivos de receio estavam, as rivalidades entre as travestis, mas principalmente a imprevisibilidade das demandas e das reações dos clientes. A recusa em usar preservativo e outros pedidos por ela classificados enquanto “impossíveis”, eram algumas situações vividas com grande apreensão. Estas narrativas contrastavam drasticamente com a postura que Gisele sustentava diante dos colegas, sua habilidade de

“fazer piadas” e relatar situações que me pareciam dramáticas, de forma “divertida” contribuíam talvez para a sua aceitação e popularidade entre as/os colegas.

Para custear a sua transição de gênero Fábio trabalhava enquanto estagiário em um escritório de contabilidade, era um Jovem Aprendiz. Segundo o rapaz o trabalho permitia que pudesse realizar as transformações corporais que almejava sem necessitar do consentimento da família. O trabalho também era descrito como um lugar de escape das cobranças e brigas protagonizadas pela mãe, que não conseguia compreender as mudanças que estavam acontecendo em relação à sexualidade e a expressão de gênero. Ainda quando se chamava Amanda, o jovem relatou o “exorcismo” ao qual foi submetido pela mãe, pouco depois de começar a tomar as primeiras doses de testosterona.

- Em casa é um inferno. Eu tive uns problemas de saúde semana passada, cardiopatia. E minha mãe ficou dizendo que era Deus me castigando. Ela se reveza entre falar que eu estou envergonhando Deus, ou que isso é o Demônio agindo na minha vida. Ela me bateu quando eu disse estar namorando uma menina, isso foi ano passado. Esse ano ela chamou um pastor. Ele chegou lá em casa e disse que iria orar por mim, eu aceitei a oração, porque oração não faz mal, porém respondi que discordava dos motivos, pense na presepada. O pastor batendo na minha cabeça com a Bíblia e dizendo: “Senhor tira o mal da vida dessa menina”. Semana passada a gente brigou de novo, ela quebrou meu celular. Fica dizendo que eu não devo falar com os meus irmãos mais novos sobre a minha namorada, porque eu vou “infectar eles”. (Diário de Campo, 25.07.17).

O trabalho também era mencionado enquanto lugar de escape das cobranças e conflitos familiares possibilitando a formação de outras redes de apoio. Fábio relatava que as/os colegas de escritório eram extremamente “solidários” ao que estava enfrentando. Dizia que a chefe de seu departamento, o incentivava a cortar logo o cabelo para demarcar de forma mais efetiva sua transição do feminino para o masculino. Gisele apesar das críticas a algumas amigas “travas”, comentava que elas eram a sua “família”, mais que os próprios parentes de “sangue”.

Outra jovem que expressava o desejo de fazer uso de hormônios femininos, mas nem sempre descrevia esse processo enquanto uma transição de gênero era Bruno/a. Integrante mais recente do grupo de Gisele. Bruno/a se descrevia na maior parte das vezes utilizando artigos femininos, mas dizia que não fazia diferença ser chamado no masculino ou feminino. Nas interações no “coito” a terminação feminina prevalecia (com exceção dos “machos” que faziam uso de artigos masculinos). “Bicha” e “senhora” eram outros termos mobilizados por Gisele na comunicação entre as “gays” e as “travas”. Por uma espécie de ironia por ser a mais

jovem do grupo, Bruno/a era chamado de “senhora” com mais frequência. As colegas de sala mais próximas também faziam uso de artigos femininos, para os demais era apenas Bruno.

Bruno/a via em Gisele sua inspiração para assumir-se enquanto “LGBT” e uma “mulher trans”, ele/a afirmava de maneira constante o desejo de tomar hormônios o mais rápido possível dizendo sempre ter sido uma criança “afeminada”, e comentava sobre os atritos em casa:

- Eu falei pra minha mãe que sou trans. Ela disse que não vai aceitar isso, que me quer “gay homem”, não que saber que eu seja um “gay mulher”. Ela não entende nada sobre ser trans. Ela não quer que eu deixe a minha unha crescer e nem o meu cabelo, mas eu falei pra ela que vou me hormonizar sim, a partir do ano que vem. Ela só me aceita gay, mas não trans. Eu não vejo a hora de começar a minha transição sabe! Estou ansiosa pra colocar pra fora a mulher que está presa dentro de mim. (Diário de Campo 22.11.17)

Um dos principais impedimentos para que Bruno/a não utilizasse hormônios era o fato de não ter uma fonte de renda própria, ao contrário da situação de Fábio e Gisele. Pappámikail (2012) ao realizar uma genealogia acerca da categoria juventude explora como as transições para a vida adulta, mobilizam frequentemente noções de autonomia ou independência sem a reflexão acerca do sentido que lhes é atribuído. Os significados sobre autonomia são facilmente associados à ideia de autossuficiência, uma predominância nos estudos sobre o tema. Nessa perspectiva é impossível observar a presença da “autonomia” entre as/os jovens, quando os mesmos dependem materialmente de outros, para a autora a ausência de recursos adequados pode interferir na concretização da “autonomia”, mas não limitar forçosamente as formas de agir.

No caso de Bruno/a depender financeiramente da mãe, o/a impedia de realizar as transformações corporais desejadas, mas não diminua seu desejo e a afirmação desse projeto diante da família. Uma de suas primeiras ações ao “sair do armário” foi deixar o grupo musical que coordenava na igreja, o afastamento do espaço religioso era uma forma de evidenciar para a sua família que estava “firme” em suas decisões, visto que a igreja sempre foi um lugar fundamental em sua vida e do qual ele/a sentiria falta. Além disso, descrevia o afastamento da Assembleia de Deus como um meio de escapar da “condenação” dos outros integrantes, pois a igreja é, em suas palavras, “extremamente conservadora”.

As percepções acerca de como a transição de gênero devia ser realizada era ponto de embate entre Bruno/a e Gisele. Para ela ser uma “mulher trans” estava associado com a realização da cirurgia de “mudança de sexo”, Bruno/a não considerava a cirurgia necessária e

afirmava de forma recorrente que já era uma “mulher trans”, mesmo sem ter realizado qualquer procedimento de transformação corporal, como o uso de hormônios ou deixar o cabelo crescer, aspectos esses que eram na percepção de Gisele ponto fundamental de diferenciação entre ser uma “gay afeminada” e “uma travesti”.

Certa ocasião, por exemplo, eu perguntava a Bruno/a se ele já havia conversado com o psicólogo da escola, devido ao trabalho que o mesmo estava realizando junto aos estudantes LGBT, especialmente travestis e transexuais. Bruno/a disse não ter interesse em realizar sua hormonização dessa forma, visto que tinha “pressa” e considerava intervenções cirúrgicas “radicais”:

Bruna: Quero começar pra ontem (hormonização), já estou lendo a algum tempo me informando sobre o que é necessário. Meu sonho é sair do ensino médio uma mulher. Não quero fazer a cirurgia, acho muito radical isso de retirar o pênis, e o mais importante, depois não dá mais pra voltar atrás. Os hormônios pra mim já são o bastante.

Ana: Você pode explicar mais sobre como vai ser a sua transição, sem cirurgia?

Bruna: Então, por que eu acho essa coisa cirúrgica muito radical, por exemplo, a filha da Gretchen. Tammy né? Ela tirou os seios pra ser um homem trans, só que alguém estava comentando que ela se arrependeu de ter feito isso. Não sei se é verdade ou se é um desses boatos de internet¹³. Você chegou a ler alguma coisa, Ana? Mas eu ouvi essa história. Cirurgia não dá pra voltar atrás. (Diário de Campo, 22.11.17).

As diferentes apreensões acerca de como a transição de gênero deve ou não ser realizada, os limites das intervenções corporais, e as proibições por parte de familiares, contribuem para a reflexão sobre os direitos sexuais e reprodutivos das/dos jovens. Leite (2013) em sua pesquisa com formuladores de políticas públicas para adolescentes demonstra como a junção dos temas gênero, sexualidade e juventude, evidenciam a dificuldade de pensar as/os jovens enquanto dotados de direitos nessa esfera, visto que ainda não são percebidos enquanto sujeitos.

Para a autora a sociedade encara as/os jovens enquanto inaptas/os para tomar decisões acerca de seus corpos e desejos, e as tensões entre a autonomia e a tutela se colocam como ponto chave da discussão. É importante questionar até que ponto a proteção integral a esse grupo é para a sua autonomia, ou controle. Os efeitos acerca do uso contínuo de hormônios eram parte de um arsenal utilizado por responsáveis, e colegas para desestimular as

¹³ O ator Thammy Miranda, filho da cantora Gretchen, desmentiu a história através de suas redes sociais. Alguns sites dedicados a celebridades noticiaram a falsa notícia no mês de outubro de 2017.

transformações corporais empreendidas pelos sujeitos; Por parte da direção da escola e de alguns docentes, as proibições eram sobre o uso de hormônios sem acompanhamento médico. A professora de sociologia, por exemplo, estimulava que as/os jovens procurassem o auxílio de Sérgio.

Apenas Fábio acabou por ser acompanhado pelo psicólogo ao decorrer do ano letivo, Bruno/a e Gisele, não demonstravam interesse. Bruno/a nunca chegou a se consultar com o profissional. Em relação à Gisele, ela conversou apenas uma vez com Sérgio. O encontro foi definido por ela enquanto, em parte “interessante” por ter ajudado a compreender algumas questões pessoais que a incomodavam, porém também foi considerado “tenso” e “pouco produtivo”. De acordo com Gisele o psicólogo a havia desestimulado em relação ao seu “sonho”, mencionando todos os “contras” de uma possível cirurgia de “mudança de sexo”. A jovem afirmava já ter sido alertada por algumas amigas sobre o fato de “psicólogos” desencorajarem as travestis, e como SUS e extremamente burocrático:

- Eu tenho uma amiga que é operada, e ela já tinha me avisado que esse povo que trabalha pro governo é assim, desencoraja os sonhos. Porque eles não querem gastar dinheiro com a gente. Ele (psicólogo da escola) só falou sobre os problemas que os hormônios causam. E depois disse que eu nunca teria uma família, por que você fica estéril. Mas se ele pensa que me desencorajou, de jeito nenhum, continuo com meus sonhos, de ser bem garota. (Diário de Campo, 04.08.17).

Em uma das conversas que tive com Sérgio ele comentou que esperava o retorno de Gisele após este encontro, e que gostaria de fazer mais pela jovem. De acordo com o psicólogo Gisele parecia expressar certa hesitação acerca de sua “identidade de gênero”: “Eu percebi certa dúvida em Gisele, por exemplo, ainda não há uma certeza se é Gílson ou Gisele, eu perguntei como se via no futuro, e não conseguiu dizer, se enquanto homem ou mulher”. O fato me deixou surpresa, visto que para mim, Gisele sempre era muito enfática sobre ser uma “travesti” e sempre referir-se a si mesma no futuro enquanto uma “mulher trans”.

O psicólogo dizia que havia muita pressão por parte de alguns docentes da escola, em querer que ele classificasse as/os estudantes que escapavam as convenções hegemônicas de gênero, dentro do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Para Sérgio os “diagnósticos” são importantes, pois permitem dialogar com sujeitos que passam pelo mesmo processo e acessar direitos. Mas não caberia a ele apressar as/os jovens em relação a isso: “Os adolescentes estão em um processo de descoberta. Tem que partir deles sabe? O trabalho que tem que ser feito é de você fazer alguns questionamentos, e a pessoa diante daquilo vai

refletir. É um processo de cada um, não se pode apressar”. As regulações de gênero que ocorriam na escola, tendo enquanto protagonistas a religiosidade e a afirmação dos direitos humanos, podem ser compreendidas em densidade a partir das relações estabelecidas no grupo de amigas de Gisele o “coito”, o que será desenvolvido adiante.

3.2 As “travas”, os “machos” e as “rachas”

Gisele acabava por ter um papel de liderança à frente de um conjunto de atividades da escola (organização de eventos escolares) e em seu grupo de amigas, esta atitude acabou por orientar também esta pesquisa. Quando expliquei o trajeto da pesquisa a Gisele, começando pelo JPC, a dissolução do grupo e depois a reflexão sobre as experimentações juvenis no âmbito do gênero e da sexualidade, ela rapidamente se dispôs a me apresentar aos seus amigos. Em vários momentos a jovem direcionou o meu olhar no campo, ela não apenas respondia meus questionamentos, mas também perguntava o que eu pensava de suas considerações. O seu sistema de classificação próprio foi um ponto importante para observar as formas que gênero moldava as relações no espaço escolar, como já mencionado anteriormente Gisele descrevia o seu grupo de amigos da seguinte forma: as “travas”, as “gays” e os “machos”.

As “travas” eram, ela mesma e Carlinha. Definidas assim porque ambas faziam uso de hormônios femininos, apresentavam seios avantajados e quadris largos. O cabelo na altura da cintura era outro elemento que realçava a feminilidade. As “gays” eram os rapazes afeminados que Gisele identificava como homossexuais, Breno, Bruno/a e Gustavo que durante parte considerável do campo se descreveu enquanto “bicha afeminada”. Os “machos” eram o modo como Gisele se referia aos rapazes heterossexuais de forma geral, ou que não apresentavam uma performance atípica de gênero, Fernando, Valter e Ricardo eram os mais próximos a jovem. Não havia muitas garotas entre as amigas de Gisele e ela geralmente se referia a todas as colegas como “rachas”. A única jovem com quem ela se dava bem, Rute, era descrita enquanto uma “racha de respeito” termo mobilizado por Gisele para diferenciar a única mulher que pode ser definida como sua amiga das outras jovens cisgênero da escola.

Eu também ganhei uma atribuição específica, era chamada de “amapô” ou como Gisele gostava de enfatizar a “amapô ingênuo” destacando que eu levava muito a sério o que as/os jovens me diziam, isso se tornou mais recorrente quando Gustavo começou a namorar uma garota. Já quando se referia a Fábio e seu grupo de amizade, Gisele utilizava o termo as

“potchas”. A relação de Gisele com as mesmas não era de proximidade, ela era crítica ao fato de algumas garotas “estarem no armário”.

Dentro do grupo de Gisele as atribuições em relação a jovem também eram fluídas, os “machos” e as “gays” em alguns momentos utilizavam artigos femininos para se referir a ela, em outros momentos artigos masculinos. Bruno/a dizia que Gisele era uma “trans”, Carlinha Gustavo e Breno referiam-se a Gisele enquanto “bicha”. Os “machos” em certas situações chamavam Gisele de “Gilsinho”, ou mobilizavam seu nome artístico “Violet”, que era utilizado pela jovem em suas apresentações de bate-cabelo em boates. Rute dizia que Gisele era uma “garota” e repreendia os que não a reconheciam nesses termos.

A relação entre Gisele e as “rachas” era marcada pelo conflito nem sempre declarado e que se tornava mais tenso à medida que envolvesse um dos rapazes como potencial parceiro. Edna por exemplo, era uma jovem que conhecia Gisele desde o ensino fundamental e frequentava o “coito” até o início do segundo semestre, apesar de não ser uma presença constante. Gisele descrevia Edna enquanto uma “amiga de muito tempo”. E ambas adoravam rir relembando o período em que Gisele tentou namorar uma menina no 9º ano e “bancar” um “macho”. Edna estava “ficando” com Valter.

A relação de Gisele com Valter era repleta de ambiguidade, o que implicava um jogo de insinuações eróticas de ambas as partes. Esse comportamento era o mesmo que caracterizava o seu relacionamento com os outros rapazes. Um dia presenciei uma discussão em que Gisele dizia que Valter a estava “evitando” e que sabia que isso era coisa de Edna, que tinha “ciúmes” da relação entre eles. Valter negava a situação dizendo não ter “nada a ver”. Ao decorrer do ano Edna não mais se juntou ao “coito” e cumprimentava Gisele de longe.

Ao contrário de Rute as outras estudantes não reconheciam Gisele enquanto uma “garota”, se referindo a ela de forma irônica como “o Gilsinho”, adicionando os adjetivos “gay” ou “drag queen”. De acordo com Gisele, a não aceitação das “travas” no espaço escolar era maior por parte das “garotas heterossexuais”. Uma situação sempre destacada por Gisele para falar dessa discriminação era a festa junina de 2016. Gisele era uma das candidatas a “Rainha do Milho” e precisava usar o banheiro feminino para fazer a maquiagem. Um grupo de meninas foi à direção reclamar dizendo que um “homem” não deveria adentrar naquele espaço.

Uma das jovens que foi à direção reclamar sobre a presença de Gisele no banheiro feminino era ex-integrante do JPC. Cleuza havia participado das atividades do projeto antes da saída de Danilo, e classificava o ato de “Gilsinho” enquanto “inapropriado”. Afirmando

não achar certo que outros jovens “gays” da escola estivessem reproduzindo a situação, e excedendo “limites”. De acordo com ela:

Existem algumas situações acerca da homossexualidade que eu não acho certas. Essa questão do banheiro... por exemplo, ontem tinha um rapaz gay no banheiro feminino daqui da escola, eu não concordo, e todas as meninas ficaram incomodadas. Até um menino gay foi perguntar o que ele estava fazendo no banheiro feminino, pois também não achou certo. É gay, muito afeminado, mas é homem. Ele tem um pênis, e é diferente. Pode até passar umas doenças pra pessoa. (Diário de Campo, 07.04.17).

Não consegui saber quem era “o jovem” que frequentou o banheiro na ocasião descrita por Cleuza, não podendo afirmar que se tratava de um jovem “gay” como descrito pela interlocutora, ou uma “travesti” ou “transexual”. Para além de Gisele, Carlinha e Fábio, cerca de outros três jovens estudantes da escola estavam realizando transformações corporais e questionando a cisnormatividade.

Gisele foi descrita em vários momentos do campo, por colegas e os profissionais da escola, enquanto a percursora da questão LGBT na instituição, o que a colocava numa posição extremamente normatizadora. Basicamente, ela foi a primeira estudante a não apenas “sair do armário”, mas também a defender o direito de ser “afeminada”, passando a reivindicar um conjunto de coisas à direção da escola a partir desse lugar. A criação de uma fila separada no refeitório para as “Gays”, que costumavam ser assediadas pelos rapazes quando estavam esperando o lanche, e o “terceiro banheiro” era o mais destacado de sua militância.

Junto às transformações que protagonizou no próprio corpo, ela percebia que havia deixado também um legado na instituição. Comentava que muitos das/dos adolescentes da escola que estavam pensando em sair do armário, buscavam o seu apoio, especialmente através das redes sociais. Além disso, alunos de outras turmas, que não têm coragem de falar pessoalmente com ela, mas nas redes sociais essa interação se tornava possível:

- Eu acho assim, que as pessoas se espelham em mim. Muitos vêm conversar comigo sobre isso, (saída do armário), e eu tento ajudar. Outras pessoas passaram a se expressar por minha causa, tipo a Carlinha era toda machinho. Você se lembra dela no ano passado? Agora está mais feminina, se hormonizando por minha causa. Gustavo também era uma incubada, e agora é muito feminina. O que me irrita é essas bicha que não dá testemunho. Por que olha, se tem um gay normal e uma gay afeminada, ou uma trava. Quem você acha que um homofóbico ataca? Ataca a trava, a afeminada. A gente luta pelo direito dos gays. Eles conseguem as coisas por nossa causa, pelo fato

de darmos a cara à tapa. E não reconhecem isso. (Diário de Campo. 25.07.17).

Cristina descrevia Gisele enquanto um “exemplo”, sobre a jovem dizia: “É aquela pessoa que reivindica seus direitos, que luta, que estuda, que tem aquela expressão forte que alguns não aceitava. Entendeu? Com a força dela outros foram se revelando e o grupo (homoafetivos) foi aumentando”. As transformações vivenciadas por Fábio na escola, na interpretação de Cristina eram resultado da militância de Gisele desde que ingressou na instituição.

No período em que lecionei para a turma de Gisele (2015-2016), lembro-me dela enquanto uma das estudantes que mais debatiam nas aulas de sociologia. Tão intenso quanto essa enunciação discursiva se anunciava também a transformação corporal. Em pouco tempo, perguntar-lhe se preferia ser chamada por “ela” ou “ele”, deixou de fazer sentido. Lembro que ao reencontrar Gisele no início de 2017 quase não a reconheci. Ela estava definitivamente mais para Gisele que Gílson, seu cabelo estava loiro na altura da cintura, e o corpo bastante curvilíneo.

É importante destacar que a confluência dessas duas formas de expressar o gênero, o feminino no corpo e a transexualidade no discurso nem sempre se verifica nas experiências dos outros jovens. Carlinha, por exemplo, era tratada por Gisele como sua melhor amiga “trava”. De fato Carlinha apresentava uma corporeidade muito semelhante à de Gisele. Eu também a enxerguei enquanto uma travesti, pesando especialmente o quanto o seu corpo havia mudado ao longo dos dois últimos anos do ensino médio. Nesse curto intervalo ela abandonou o corte moicano e passou a andar com tranças na altura da cintura. Com as formas já bastante curvilíneas, ela também apresentava seios avantajados. Porém, em uma de nossas primeiras e poucas conversas, quando eu perguntei sobre a maneira que ela se sentia na escola sendo uma “jovem travesti”, Carlinha foi bem enfática: “Eu não sou travesti. Sou uma afeminada, uma bicha afeminada, e não tenho interesse nisso não (participar da pesquisa). Já falei pra Gisele, inclusive”.

A recusa de Carlinha em participar da pesquisa foi motivo de atrito com Gisele, que falava para as/os colegas sobre a importância política do meu trabalho¹⁴. Eu dizia a Gisele que era importante respeitar o desejo da amiga e me sentia desconfortável com o fato de minha presença perturbar o convívio entre as jovens. Quando eu chegava ao pátio Carlinha costumava se afastar do grupo: saía da mesa e ia para o outro lado do pátio, conversar com

¹⁴ As/os jovens pareciam interessadas/os em conversar comigo por outras razões. Dúvidas sobre o ENEM e a universidade, a curiosidade sobre o que havia feito durante o período em que estive fora da instituição, comentários sobre aulas “enfadonhas” e docentes sem “dinâmica”, discussões sobre séries e músicas.

outras pessoas. Em uma dessas situações na qual Gisele recriminava Carlinha, por ser uma “trava” e não querer “dar o seu testemunho”, eu respondi que Carlinha não se definia nesses termos. Irritada Gisele justificou seu ponto de vista: “Ana, a Carlinha já acorda de batom. Tem coragem de andar com roupas femininas que eu não tenho, ela usa legue! Legue! Ana! Eu não tenho coragem disso. Ela é travesti sim!”.

O uso de hormônios femininos por Carlinha e ter um longo cabelo trançado era outro elemento destacado por Gisele, para descrevê-la enquanto “travesti”. Carlinha mesmo assim insistia ser uma “bicha afeminada”, e não demonstrava desejo de realizar intervenções cirúrgicas, tema de profunda importância para Gisele, ela acabava por colocar em xeque categorias identitárias, que a depender da forma como são apropriadas podem reduzir a multiplicidade de experiências dos sujeitos (DUQUE, 2012). Quando Gisele começava seus discursos politizados sobre as violências sofridas por “travestis”, a expressão de Carlinha era de tédio ou absoluta indiferença.

Apesar da ressonância política pretendida por Gisele, no cotidiano a disputa em torno de Carlinha ser “travesti” ou uma “bicha afeminada”, era algo que não mobilizava as/os demais colegas. O mesmo não pode ser dito sobre Gustavo, que depois de um longo tempo fora do armário e andando na companhia das duas amigas travas, passou a se entender enquanto “hétero”. De um lado é interessante notar como essa “mudança” ia de encontro da narrativa de “restauração” que era comum entre grupos religiosos como o JPC. A “mudança de orientação sexual” é tema recorrente em algumas perspectivas pentecostais, a partir de relatos biográficos chamados “testemunhos” (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2013). Ao mesmo tempo, a dificuldade em dar sentido a esse outro tipo de transição entre jovens que partilham vivências não heterossexuais parece muito significativo. Nesta direção, detalho a repercussão em torno do namoro de Gustavo com outra jovem da escola.

Tudo começou um pouco antes da semana de provas. Logo que cheguei à escola, Gisele veio em minha direção, dizendo que havia acontecido uma tragédia. Eu pensei que alguém havia morrido ou algo do gênero. Ela então explicou que Gustavo havia participado do culto de retorno do JPC¹⁵ e estava pensando em voltar “a ser homem”. Segundo Gisele: “Minha filha, Gustavo agora, é **Ô Gustavo**. Ele não só voltou a ser o evangélico, como agora também é **Ô Hétero**. Tá namorando uma menina e querendo bancar o homem. Ele tá ali,

¹⁵ Ao comentar sobre o culto de retorno do JPC Hebert descreveu com entusiasmo a presença de Gustavo: “Pra você ter uma ideia, no culto de retorno do JPC na semana passada, o Gustavo veio. Ele é evangélico afastado. Aí no culto, ele disse que estava ficando com uma menina, pesando em ser homem de novo e voltar a congregar. Foi muito emocionante”.

pergunta pra ele”. Gisele começou a gritar por ele, que estava próximo à entrada da biblioteca. Ela dizia que eu queria conversar com ele. Eu ainda estava tentando assimilar as informações e nem sabia o que perguntar ao rapaz. Gustavo se aproximou e perguntou se eu já sabia sobre a sua “conversão”. Respondi que sim enquanto Gisele saía de cena, nos observando de longe. Toda a situação foi peculiar. Gustavo começou falando sobre a sua participação no culto do JPC, reproduzo abaixo de forma literal o diário que registra a conversa,

Gustavo: Pois é eu me emocionei muito no culto. Eu sou evangélico afastado. Não sei se já comentei com você. Mas eu fiquei emocionado mesmo, e estou pensando em retornar à igreja. E não é só isso, Gisele já deve ter comentado contigo. Mas eu estou namorando uma menina.

Ana: Ah! Então é sério? (Com curiosidade),

Gustavo continuou: Assim, isso já vem antes do JPC, eu venho conversando com ela tem um tempo. É da turma da Amanda, acho que você não conhece. Por que você só passa o intervalo e aulas vagas com a gente. Mas enfim... Eu cheguei pra ela e disse que gostava dela, aí ela respondeu que também sentia algo por mim e queria ficar comigo. Eu perguntei se o fato de ter só ficado com meninos era um problema, e ela respondeu que não. A gente tá ficando, e todo mundo tá pegando no meu pé sobre isso. Ana, assim você é da Psicologia né?

Ana: Não, eu sou da Antropologia.

Gustavo: Mas então, você tem um conselho?

Ana: Como assim, um conselho?

Gustavo: Ah! Sei lá, qualquer coisa que você ache sobre isso?

Ana: Olha, nas ciências sociais a sexualidade é vista enquanto uma construção social. Então não é algo de outro mundo que as pessoas possam vivenciar de muitas formas. Pensa por exemplo, alguém que a vida toda se compreendeu enquanto hétero e em determinada etapa da vida, conhece alguém, e reconsidera isso. Pode ser o que esteja acontecendo...

Gustavo: É por que assim, todo mundo está me perguntando, sabe? As pessoas não estão levando a sério.

Ana: Você gosta mesmo dela, isso não tem relação com coisas negativas que as pessoas falam sobre a homossexualidade?

Gustavo: Eu gosto dela (Sorrindo), foi algo assim de repente, não esperava sabe... E se fosse ligar pras pessoas e o pro que elas dizem, eu nunca teria me assumido gay. (Diário de Campo, 20.09.17).

Gustavo me abraçou e disse que eu era a única pessoa na escola que não o estava julgando. Depois que o rapaz se afastou Gisele veio até mim e perguntou o que eu havia achado. Comentei que Gustavo parecia ter “afeto” pela moça. Em tom de repreensão, Gisele falou: “Ana, tu é muito ingênua! Menina... Ele e essa amapô é sem futuro” No seu entendimento, o amigo estava se enganando, mentido pra si mesmo. O namoro de Gustavo acabou por durar quase quatro meses. A namorada de Gustavo se recusava a conversar

comigo e de forma geral evitava o “coito”. Durante esse período, ouvi diferentes interpretações sobre o “namoro” de Gustavo.

As/os colegas colocavam em dúvida de maneira constante a “heterossexualidade” dele. Gisele dizia que Gustavo estava fazendo isso, para não “desapontar os pais” e não “perder a mesada” que a mãe lhe dava. Bruno/a classificava o momento pelo qual o amigo passava enquanto uma “grande ilusão”. Breno dizia ter “pouca fé” em toda a situação. Um colega da sala de Carlinha, Jefferson, que se descrevia “bicha”, para além de expressar repúdio à heterossexualidade de Gustavo, certa vez tentou beijá-lo à força para trazê-lo de volta a sexualidade “correta”. A diretora Cristina, era bastante próxima de Gustavo, comentava que ele estava em um momento de “descobertas” e parecia “surpreso” e “confuso” em relação aos próprios sentimentos. Para ela Gustavo poderia ser “bissexual”, ou estivesse em busca de algo que não havia encontrado em seus relacionamentos anteriores, “carinho e conversa”. Ela citava a experiência de um amigo gay, que namorou por dois anos uma mulher, essas situações eram descritas enquanto resultado de uma sociedade mais “aberta” para os afetos.

Entre as amigas de Fábio, a situação também repercutiu. Eu, Fábio, Cíntia, Auxiliadora, Gerlane, William e Johnny estávamos embaixo de uma das árvores do pátio, Fábio comentava que a professora de sociologia foi a primeira da escola a respeitar seu nome social. Auxiliadora então mudou de assunto, afirmando “estar chocada”: “Olha só tive uma baita surpresa agora, o boato de que Gustavo está namorando uma menina não é boato, é de verdade”. Fábio pediu que ela repetisse, pois achava que não havia entendido direito. Auxiliadora repetiu e Fábio fez uma expressão perplexa. As colegas disseram que ele era o único a não saber desta história, o boato circulava na escola há no mínimo três dias. Enquanto o jovem trans processava as informações as/os colegas dele começaram a fazer uma série de considerações. Uma das meninas me perguntou:

Cíntia: Ana, você falou com ele, como ele estava? Assim ele ainda tem um jeitinho afeminado?

Ana: Você acha que ter o “jeito afeminado” tem relação com a sexualidade?

Cíntia: Eu fiquei perplexa com isso dele. Por que assim o Gustavo é muuuuito gay. Ele queria ser o Gilsinho [se referindo à Gisele], ficava pedindo pros meninos pegarem na bunda dele e tudo. E tem esse jeito espalhafatoso, sei não, será que ele fica mesmo com ela? Será que eles já?[Gesto com as mãos para relação sexual].

William: E verdade, ele é o Gilsinho 2.0.

Johnny : Ele tem um pênis deve usar né. Vai ver ele é bi.

Ana: Mas ser “afeminado” diz algo sobre a sexualidade das pessoas?
 Cíntia: Eu sei que não, mas é por que assim ele é muito exagerado. Todo mundo via nele a sucessão do Gilsinho. Olha, tem dias, não sei se tu já visse! Que ele [Gustavo] chega gritando aqui na escola, dizendo que quer todos os machos. Uma coisa tão exagerada. Menina é muito chocante. Pra mim pelo menos é. (Diário de Campo, 25.09.17).

Considerava estranha a percepção de que Gustavo pretendia “tornar-se” Gisele, com sua performance de gênero “afeminada”, o rapaz jamais mobilizou um discurso sobre transexualidade. Talvez a associação estive relacionada ao fato de Gisele, já ter sido uma “gay” antes do uso de hormônios femininos. As discussões sobre o “jeito” de Gustavo demonstravam o sistema regulatório de heterossexualidade compulsória, que afirma a continuidade entre sexo, gênero, desejo e prática sexual. Para Butler (2003) os atos e gestos, os desejos postos em ação criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero.

À medida que foi se afirmando enquanto “hétero”, a performance corporal de Gustavo mudou. Ele deixou de usar calças justas e o leque rosa que era sua marca registrada, sua entonação de voz tornou-se mais grave e contida. Uma das primeiras a perceber essas mudanças foi Gisele, era comum que ela implicasse com Gustavo reproduzindo a sua nova performance de forma exagerada e caricata. Certa ocasião, estávamos na quadra da escola conversando e Gustavo veio se juntar a nós. Gisele começou a gritar “Lá vem o HÉTERO” atraindo os olhares dos que estavam próximos. Gustavo respondeu olhando para mim: “Ana, tais vendo como ela está me tratando. Fica o tempo todo com essa coisa irritante de dizer: Ô GUSTAVO ou Ô HÉTERO, é um porre viu”.

Gisele então perguntou se eu já havia visto as novas fotos postadas por Gustavo em seu Facebook. Respondi que não. Ela então se propôs a descrever as mudanças entre a sua foto de perfil atual e a antiga, antes do começo do relacionamento hétero. De forma teatral Gisele levantou-se fez uma expressão bem séria, cruzando os braços na altura dos seios, parecia uma daquelas jovens das propagandas militares. Gisele respondeu: “É assim que o Gustavo está agora, bem hétero nas fotos”. Gisele pediu que Gustavo reproduzisse sua foto anterior de perfil. O rapaz abriu um mega sorriso, nada espontâneo, então colocou a mão na cintura e inclinou o quadril para o lado direito. Parecia a Beyoncé na abertura de seus shows, algo que Gisele comentou pouco tempo depois, afirmando que só faltava um ventilador para Gustavo ficar semelhante à diva pop americana.

De acordo com Ávila (2014) as enunciações realizadas em mídias sociais, tem centralidade nas representações sobre gênero e sexualidade. Em sua pesquisa com homens

trans, a autora demonstra que as imagens produzidas pelos sujeitos produziam discursos e linguagens que rompiam com os binarismos fixos de gênero, mesmo com tensões e contradições. Duque (2013) ao discutir a experiência de sujeitos que “passavam por” homem ou mulher, sem fechar-se em uma identidade “trans”, também analisa a importância das mídias sociais para garantir a maior “passabilidade” ou não dos sujeitos, ter a sua performance masculina ou feminina legitimada estava relacionado a adequar-se as noções mais hegemônicas de masculinidade e feminilidade. Mesmo que a “transição de gênero” de Gustavo, não ocorresse nos termos de uma experiência “trans”, ou um “passar por”, a mídia social contribuía para sua nova enunciação enquanto hétero, pautada em uma representação mais hegemônica de masculinidade.

O fato de Gustavo continuar muito próximo as “gays” mesmo estando em um relacionamento heterossexual, também era utilizado pela amiga para colocar em questão sua heterossexualidade. É interessante notar que durante esse período Gustavo passou a dialogar mais com os “machos”, mas em nenhum momento abriu mão da amizade com Gisele e as “gays”. O que para a jovem era mais um indício de que a heterossexualidade de Gustavo não deveria ser “levada a sério”. Gustavo respondia que o argumento de Gisele era “absurdo” e caso ele abandonasse o grupo, ela seria a primeira a repreendê-lo e em suas palavras com razão. Nesses momentos ele confrontava Gisele, que permanecia em silêncio.

Sobre a relação de Gustavo com os “machos” Gisele chamava os rapazes de “duas caras”, pois ao mesmo tempo em que interagiam com o rapaz e o aceitavam em seu grupo, colocavam em dúvida sua heterossexualidade quando o mesmo não estava por perto. Tal situação foi relatada por Gisele quando realizei a exibição de vídeos que colocavam em cheque pressupostos heteronormativos¹⁶.

¹⁶ Os vídeos exibidos foram:

COISAS que Lésbicas Cansaram de Ouvir. Direção de Põe na Roda. 2016. (3 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TTUC4QtgKnA>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

COISAS que Gays Cansaram de Ouvir. Direção de Põe na Roda. 2014. (2 min 48s.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0OwWdpDL2zA>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

COISAS que Trans não aguentam mais ouvir. Direção de Dr Relacionamentos. 2016. (2 min 29s.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ht5n_ggKTMU>. Acesso em: 25 ago. 2017.

NÃO é por ser lésbica que eu.... Direção de Põe na Roda. 2014. (2 min 29s.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=62VG4vGkbAU>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

NÃO é por ser gay que eu.... Produção de Põe na Roda. 2014. (1 min 56s.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f5E5U_LO2c4>. Acesso em: 25 ago. 2017.

NÃO é por eu ser bissexual que eu.... Direção de Põe na Roda. 2016. (2 min 24s.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kx7ZsXBzFeA>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

NÃO por ser trans que eu.... Direção de Põe na Roda. 2017. (3 min 44s.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ed0G6kHSXLI>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

A exibição aconteceu quase no término do ano letivo na sala de vídeo, durante o período das provas de recuperação, participaram da exibição Gisele, Breno e Gustavo. A transitoriedade no horário das recuperações prevista para acontecer no primeiro tempo das aulas, mas que para algumas disciplinas acabou por ocorrer no horário normal impediu que outros integrantes do “coito” participarem. O mesmo valeu para Fábio e seu grupo. Com esta proposta metodológica esperava uma discussão sobre os estereótipos relacionados ao gênero e a sexualidade, porém o debate centrou-se na "heterossexualidade" de Gustavo. Após a exibição, perguntei o que as/os jovens pensavam acerca do conteúdo exposto. Gustavo foi o primeiro a falar: "Ah! Eu acho que retratou várias questões que as gays vive. Tipo eu na época que *era gay*, ouvia muito isso, que ser gay é um desperdício".

Gisele e Breno ao escutarem Gustavo dizer "era" fizeram uma expressão de ironia. Depois Gisele passou a se mexer na cadeira e pressionar Gustavo. O rapaz já havia terminado o seu relacionamento heterossexual, mas a amiga fez questão de voltar a toda situação dizendo sentir-se "magoada" e enganada por ele. Gisele retomou sua percepção sobre Gustavo se dizer “hétero” e continuar “no coito das gays”:

- Eu acho isso uma palhaçada! Você diz que é heterossexual, mas só vive com as bicha. O coito é com a gente, ninguém leva isso a sério, Gustavo! Os meninos mesmo só vivem dizendo no Sarahah, que você continua gay. Aqueles machos colocam essas coisas, pra arrumar confusão entre a gente e dizer que fui eu que escrevi. (Diário de Campo, 28.11.17).

O Sarahah é um aplicativo cujo objetivo é realizar perguntas de forma anônima para alguém. Dentre as/os interlocutores os únicos que faziam uso desse aplicativo eram Gisele e Gustavo, as/os demais jovens diziam não ter interesse, pois consideravam uma ótima ferramenta para o "bullyng". Por não saber do que se tratavam as mensagens direcionadas a Gustavo, pedi que ele explicasse.

Gustavo: Perguntaram se eu era gay, ou hétero. Aí eu respondi que não era da conta de ninguém. Depois disseram que não acreditavam. Queria criar confusão pra que eu achasse que Gisele tinha escrito isso, mas eu sei Gisele que não foi você.

Gisele: Até por que quando eu digo algo, eu falo na sua cara. E naquele dia (quando fizeram a pergunta no aplicativo), eu estava do seu lado, não ia escrever um negócio desses. Mas enfim, você anda com os meninos que ficam zombando pelas suas costas, e eles não levam a sério, isso. Por que eu nunca vi alguém ser hétero e andar com os viado da escola.

Gustavo: Gisele, então me diga uma coisa? Você queria que eu deixasse de andar com vocês é? Por que eu comecei a namorar uma menina, aí eu conheço, tu, Breno, Carlinha, tipo desde o primeiro ano e aí, deveria largar vocês de lado? Isso é ridículo, Gisele nada a ver o que você está falando. (Diário de Campo, 28.11.17).

Perguntei a Gisele como ela se sentia sobre o fato de Gustavo ter tido um relacionamento heterossexual. Com a voz embargada ela disse:

- Eu acho assim... Foi um choque muito grande, por que aqui um aluno hétero é só mais um aluno. As gays não! Aqui todos sabem da gente, se você perguntar de mim ou deles, o povo sabe quem é. E você tem todo um processo pra sair do armário, começar a se aceitar, aceitar os outros, e ele já tinha passado por isso. Aí do nada, chega e volta. Eu não consigo entender isso, eu não consigo mesmo. (Diário de Campo, 28.11.17).

Breno que apenas observava atentamente a situação disse para Gustavo: “Eu sinceramente acho, que você está se iludindo”. O rapaz retrucou:

- Gente eu não me vejo mais enquanto gay, porque simplesmente eu me interessei pela menina e passei a questionar um monte de coisa. E tipo magoa tanto o fato de vocês não entenderem. Naquele dia mesmo, você Gisele ficou me chamando de “Ô HÉTERO”. “Ô GUSTAVO”. Com um tom tão grande de deboche, isso me irrita, não tem necessidade, não tem mesmo. A gente se conhece desde o primeiro ano, não tem necessidade disso. (Diário de Campo, 28.11.17).

Gisele e Breno ficaram em silêncio. Gustavo passou a narrar outras perguntas que foram feitas no aplicativo sobre a sua heterossexualidade. Uma dessas, dizia respeito a uma jovem que perguntou se ele estaria disposto a “ficar” com ela. A moça teria dito que era estudante na turma de Fábio. Gustavo tentou saber quem era a garota, nem ele ou Gisele descobriram. Ambos chegaram à conclusão de que seria um boato criado pelos colegas.

Por último compartilhou seu desconforto e reprovação sobre as transformações corporais de Fábio, que ele insistiu em chamar de Amanda: “Ana! Eu acho uma palhaçada esse negócio de chamar ela de Fábio, nada a ver querer se passar por um homem. Uma presepada visse!”. Gisele fez uma expressão de choque e ficou transparentemente desconfortável, mesmo assim Gustavo continuou:

- Olha a gente conhece a AMANDA desde o primeiro ano, e já cantava a bola de que ela era potcha. Nós sabíamos. E dizíamos isso.

Aí ela negava e ficava falando mal da gente, mas estava na cara, nem o JPC disfarçava isso. Aí esse ano confirmou o que a gente já sabia. E fica por aí se passando por homem, com aquela voz grossa. É tosco, eu achei ridículo ela cantando no evento da escola, com aquela voz de homem. Não é, e nunca será um. (Começou a imitar voz grave de Fábio). É uma palhaçada, uma grande palhaçada. (Diário de Campo, 28.11.17).

Gisele após esses comentários, respondeu que não tinha mais nada a dizer e a dinâmica já havia “dado”, eu concordei e acompanhei os interlocutores até o pátio da escola. Fiquei desconfortável com toda a situação, os objetivos ao exhibir o material eram outros, o final foi especialmente dramático, creio que Gustavo não percebeu que ao negar que Fábio era um “homem”, estava também negando que Gisele fosse uma “mulher”, o que a deixou profundamente magoada.

3.3 Masculinidade

A primeira vez que Fábio comentou acerca de sua transição de gênero, ele ainda se chamava Amanda, não havendo decidido por um nome social. O assunto foi evocado pela minha expressão de surpresa diante de um corpo transformado tão repentinamente. Na primeira semana de aulas após as férias escolares, as turmas do ensino médio estavam com três aulas vagas seguidas, em virtude de uma reunião dos docentes. Eu perguntei por Amanda entre seus colegas de classe, mas ninguém sabia dizer em que local da escola ela estava. Eu conversava com Gisele, quando ela disse acenando para o outro lado do pátio: “Olha, Ana, é a Amanda! Amanda, mulher cadê você? Esqueceu da Ana, foi?”

Acompanhei o percurso dela atravessando o pátio e vindo em nossa direção, mas demorei a reconhecê-la. Em menos de três semanas ela estava completamente diferente. Os seios desapareceram e seu corpo estava quadrado. Amanda começou a conversa perguntando se realmente eu iria mudar o foco da pesquisa deixando a questão do JPC de lado, e explorando as relações dos jovens LGBT com a escola. Respondi que sim, tentando disfarçar a minha curiosidade sobre o que estava acontecendo com ela. Ela comentou que a pesquisa era importante, pois as/os adolescentes LGBT não têm com quem falar sobre o que passam, e as consequências que cercam suas “opções”. Citando-se como exemplo, disse: “Quando a gente faz essas escolhas, sabe que vai lidar com muita coisa. Eu, por exemplo, me assumi lésbica no ano passado, e agora estou no começo de um processo de transição de gênero”. Nessa ocasião só havia feito uso de duas doses de testosterona.

Se a transformação de Gílson em Gisele foi lenta e gradual demorando cerca de três anos, a de Amanda para Fábio aconteceu em questão de semanas. Gisele dizia ter “raiva” dos homens trans, pelo fato da “transição” dos mesmos ser bem mais rápida. Porém Fábio destacava que o processo não teria ocorrido de forma tão repentina, ao contrário do que outras/os poderiam pensar. Em suas palavras: “Minha mãe acha que foi de repente (transição de gênero), mas não foi. Isso já vem desde sempre, e com o tempo foi crescendo. Eu sempre gostei de futebol, de carrinho, odiava bonecas, gostava de brincar com os meninos”.

Nesta mesma direção mencionava outras experiências dramáticas para demarcar que a sua “transição” não era do “dia para noite”. Uma destas teria ocorrido na própria escola no ano de 2016, ainda quando se chamava Amanda, a mãe ao descobrir seu envolvimento afetivo e sexual com garotas, passou a deixá-la na porta da sala de aula e a forçava a fazer uso de uma saia, uma experiência definida enquanto “humilhante”, visto que era uma peça de roupa que odiava. Além disso, nesse momento toda a escola, e especialmente as/os colegas de JPC e Grêmio já estavam especulando acerca de sua sexualidade, Fábio dizia que era um momento de muita “pressão”, pois sentia todas as “pessoas do mundo” falando “pelas costas”. E a atitude da mãe só trouxe mais visibilidade quando tudo o que queria era ser “invisível”.

Ávila (2013) sobre a descoberta da diferença entre homens trans demonstra semelhanças nas narrativas desses sujeitos acerca de seus processos de autodescoberta, passagens da infância são momentos emblemáticos de reflexão, no qual a percepção que o sujeito tem sobre si mesmo é confrontada com as expectativas e percepções de outros. Os conflitos são parte do processo de reconhecer-se enquanto pertencente a outro gênero, que não o designado no nascimento.

A transição de gênero empreendida pelos jovens demarcava diferentes formas de aceitação entre os pares na escola. Fábio anteriormente Amanda, a partir de sua “saída do armário” e posteriormente transição de gênero, teve que reconstruir sua rede de amizades, que antes consistia no grupo JPC e no Grêmio. Gisele não vivenciou rupturas em relação ao grupo de amigas/os quando iniciou suas transformações corporais, através do “humor” e de seu “espírito de liderança” continuou a ter o mesmo “status” diante da escola de forma mais ampla. Em relação a Fábio as mudanças que estava vivendo eram descritas com pesar por colegas de classe e as/os jovens de outras turmas, Fábio era uma espécie de anti-herói.

De modo geral, Gisele não era plenamente reconhecida por colegas enquanto uma “travesti” ou “mulher trans”, mas nunca presenciei comentários de reprovação diante de suas transformações corporais. O mesmo não pode ser dito sobre Fábio, era comum que amigas/os de JPC como Hebert ou Abel lamentarem tudo o que estava acontecendo, mas também

outras/os estudantes que se mostravam perplexos sobre o fato de Amanda, como insistiam em chamar, “abrir mão” de um lugar de prestígio e popularidade fornecidos pelo grupo religioso estudantil e o Grêmio. Não concordava completamente com o fato de ter sido “uma escolha do jovem”, ter deixado essas atividades. Fábio dizia que a saída estava relacionada as mudanças mais recentes em sua vida, e ao fato de querer um último ano de escola sem grandes responsabilidades, focado no ENEM.

Explicações sobre o porquê de sua “transição” eram fornecidas aos montes por colegas de classe. Alguns diziam que se tratava de uma “modinha” influenciada pela novela¹⁷, outros o resultado de “más influências” mencionando as amigas lésbicas de Fábio. Da mesma forma que Gisele, apenas as/os amigas/os mais próximos utilizavam seu nome social para se referir a ele, mas a virulência da negação sobre o mesmo era muito maior. Uma colega de sala comentava: “É Amanda o tempo todo, o pessoal só chama assim, todos os professores e colegas. Só vejo essa coisa de “Fábio” quando é os amigos dela, gente mais próxima. Mas homi! Acho isso uma palhaçada. Nada a ver Fábio”.

Percebia também uma maior aceitação da transição de Gisele entre docentes, se comparada a de Fábio. Uma situação emblemática neste sentido ocorreu nas discussões sobre a formatura das turmas de 3º ano do ensino médio. Gisele pretendia ir à formatura de vestido e não lidou com qualquer questionamento na escola sobre isso, em casa, a mãe teria se oferecido para pagar todos os custos desde que ela se vestisse “de homem”, também afirmou que não iria ver a cerimônia caso ela insistisse em usar “saias”. A jovem acabou desistindo da festividade por saber que não teria a presença da mãe.

Fábio gostaria de estar na formatura de “terno” e comunicou o desejo a professora de biologia, responsável pela organização. A docente teria respondido: “Você é uma menina, tem que ir de vestido, todas as meninas vão usar vestido”. Ele reclamou na direção da escola, sobre o posicionamento da docente. Cristina foi à sala de Fábio e conversou com a professora na frente da turma, afirmando não haver “problema” no uso de terno, e achava “legal” a atitude pioneira do rapaz. Mesmo assim, ele desistiu de participar da festividade, dizendo sentir-se “magoado” com posicionamento da docente.

A “transição” de gênero em direção ao masculino empreendida por Fábio, não apenas marcou o fim de suas relações com as/os colegas de grupo religioso, mas uma reconfiguração de seu novo grupo. Fábio começou a dialogar mais com os rapazes “héteros”, implicando

¹⁷ As/os jovens faziam referência a telenovela “A Força do Querer” produzida e exibida pela Rede Globo de Televisão entre 3 de abril e 20 de outubro de 2017. A trama escrita por Glória Perez tinha enquanto fio narrativo principal a discussão sobre transexualidade. Ao decorrer da história é explorado o processo de transição de gênero, da personagem Ivana, uma mulher cis hétero, em Ivan um homem trans gay.

certo distanciamento de suas amigas e de mim inclusive. As conversas com os rapazes eram sobre musculação e outras dicas relacionadas a esse universo. Percebia que as amigas de Fábio pareciam bastante preocupadas com seu processo de hormonização, o pressionando para que buscasse o auxílio médico necessário para realizar a “transição”. Elas pediam que o rapaz considerasse como os hormônios afetariam a sua saúde a longo prazo. Diante desses questionamentos Fábio comentava que sua única preocupação era o mercado de trabalho, se após a transição conseguiria um emprego.

A partir da “transição” Fábio também passou a performar um modelo de masculinidade hegemônica não apenas no corpo, mas também nas atitudes. Certa vez, conversávamos sobre a mudança em seus documentos do nome de nascimento, quando uma amiga de Fábio nos interrompeu e comentou que uma garota de outra sala queria “ficar” com ele. Fábio respondeu que a garota já havia ficado com várias garotas da escola, e ele não tinha interesse em “mulher rodada”. Fiqueu desconcertada com essa apreciação moral sobre a garota.

O que considerava interessante é que as/os amigos do jovem e demais profissionais da escola, com exceção de Sérgio, descreviam a transição de gênero enquanto um caminho sem volta. Essa perspectiva também era mobilizada por Gisele para abordar as “transições” de travestis e mulheres e homens transexuais de forma geral. Fábio em diferentes situações afirmava a certeza de suas escolhas, mas não descartava o retorno ao corpo anterior que em algum momento pudesse ser Amanda novamente. A transformação enquanto caráter circunstancial me deixava intrigada, por que rompia com um conjunto de narrativas totalizantes sobre esse processo.

Em uma de nossas primeiras conversas sobre a sua “transição”, quando ainda não havia adotado um nome masculino, ao mesmo tempo em que trazia uma narrativa sobre a infância enquanto um período de desajuste em relação ao corpo, Fábio comentava sobre o que era necessário para o possível retorno: “Eu sei que começar a transicionar é algo arriscado, que tem um custo, que depois que você começa não pode retornar facilmente. *Tipo eu teria que tomar hormônios femininos, e isso tem um dano no corpo*”.

A experiência mais próxima disto na literatura pode ser encontrada na pesquisa de Jander (2013), o autor cria o conceito de “destravestilização” buscando explorar um conjunto de experiências travestis de retorno ao corpo anterior. Nesse caso, o ato estava imbricado a processos de envelhecimento e adoecimento na vida desses sujeitos, além das dificuldades de inserção no mercado de trabalho a partir dessa etapa da vida. O autor também explora processos de conversão religiosa, a partir da narrativa de “ex-travesti”.

Em diferentes situações, Fábio citava a experiência de seu tio, definido enquanto um “ex-gay”. De acordo com o rapaz, o tio sempre foi extremamente feminino e desde sempre a família soube que era “gay”, tanto que rapidamente o aceitou quando saiu do armário na adolescência. Nesse período o tio teria começado a se hormonizar tornando-se travesti. Após uma experiência religiosa, interrompeu a automedicalização e “trabalhou” para ter um corpo masculino. Ainda assim o tio de Fábio relacionava-se com homens, e demonstrava irritação quando o pastor da Igreja o repreendia por isso. Após cerca de um ano de congregação, Fábio dizia que o tio havia “sentido” que deveria a partir daquele momento relacionar-se apenas com mulheres. O tio era apontado enquanto um dos poucos na família, que não estava julgando o jovem.

- Eu por muito tempo duvidei dessa coisa de ex-gay. Mas no caso do meu tio foi verdade. Ele era travesti, que nem o Gilsinho, tinha peito e tudo. Ele sempre foi assim, feminino, desde criança, então a família meio que aceitou. Só que há uns cinco anos, ele disse que não queria mais viver desse jeito. Entrou na Igreja. Então, não sei bem o que ele fez, mas hoje ele tem um corpo de homem e se relaciona só com mulheres. E além do meu pai, é uma das poucas pessoas que não me julga. (Diário de campo, 25.07.17).

Um dos termos utilizados posteriormente por Fábio para se referir ao processo foi “destransição”, uma possibilidade sobre a qual dizia estar “bem informado”. Certa vez, Fábio comentou que estava irritado de associarem sua transição de gênero, a influência da novela “A Força do Querer”. A partir disso conversamos sobre as representações midiáticas acerca de homens e mulheres transexuais. Eu comentei sobre uma matéria que explorava casos de sujeitos que haviam desistido da “transição”¹⁸:

Fábio: Eita, eu comentei da situação que tive com a professora de sociologia? Acho que não. Enfim ela foi a primeira professora a me chamar de Fábio, o pessoal do PIBID de sociologia também, beleza. Quando foi na semana passada ela chegou pra mim e perguntou se eu tinha mesmo certeza disso. Respondi que sim. Aí ela falou da novela bem assim “Eu tenho medo de você fazer isso por causa da influência da mídia”. Eu fiquei morrendo de raiva, eu nem assisto a essa novela. E pessoas trans sempre existiram, independente da novela ou não. Achei muito sem noção.

¹⁸ SOUTO, Luiza; ARREGUY, Juliana. Conheça a história de homens e mulheres que mudaram de gênero e, depois, voltaram atrás: Aumenta o número de grupos na internet que discutem processo de 'destransição'. **O Globo**. 03 set. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/conheca-historia-de-homens-mulheres-que-mudaram-de-genero-depois-voltaram-atras-21777549>>. Acesso em: 07 set. 2017.

Ana: Você ficou incomodado com o questionamento sobre ter "certeza" da "transição".

Fábio: Não me incomoda que as pessoas perguntem se eu tenho certeza.

Ana: Saiu uma matéria em um jornal, falando de pessoas que haviam desistido da "transição", estava gerando o maior barulho nas redes. A galera do movimento social dizendo que era sensacionalista. Por que não contextualiza a desistência, a questão da transfobia, dificuldade de conseguir emprego...

Fábio: É sobre a destransição? Acho que li. Já ouvi bastante. Li muito mesmo sobre isso. Li mesmo, inúmeros casos. Tem relatos no facebook. Não me incomoda quando me questionam se eu tenho certeza. Eu entendo, até porque é um processo que tem muitas consequências. O foda foi achar que eu venho fazendo por causa de uma novela. Nem tv eu assisto. (Diário de campo, 20.09.17).

A dimensão circunstancial do processo e a possibilidade de “retorno” fornecia a Fábio uma grande segurança acerca de suas transformações corporais. Pensava inclusive que a percepção das transformações corporais enquanto transitórias tenham lhe fornecido a coragem necessária, para enfrentar um conjunto de situações desconfortáveis na escola e em casa. É importante atentar também a questão geracional, Jander (2013) sobre o “destravestir” afirma que este tem um caráter mais duradouro e intermitente, sendo um processo de maior evidência entre as travestis das décadas de 70 e 80, principais interlocutoras de sua pesquisa. Ao comparar a experiência desses sujeitos com as gerações mais jovens de travestis e transexuais, o autor discute como as intervenções corporais tem na atualidade maior plasticidade e fluxos de gênero têm sido considerados legítimos para a nova geração.

3.4 Escrevendo contra a identidade de gênero

Ao privilegiar as atribuições dos sujeitos no cotidiano escolar, observo uma espécie de jogo em que o gênero assume diferentes formas. Há tanto um esforço em fixar definições estabelecendo fronteiras que não devem ser “ultrapassadas” quanto uma resistência a rótulos e definições pré-estabelecidas. A recusa de Carlinha em relação ao termo “travesti”, os conflitos envolvendo Gustavo, a recusa de alguns em reconhecer Fábio enquanto um homem trans são exemplos desse processo.

Butler (2014) diz que toda e qualquer “regulação” busca através de leis, regras e políticas concretas, a institucionalização de um processo no qual as pessoas são tornadas normais. Para essa autora, o sujeito é inteligível através da sujeição às normas de gênero, e essa norma definirá os parâmetros do que será ou não reconhecido enquanto domínio social.

Se gênero é uma norma, isso não equivale a um modelo ao qual os indivíduos tentam se aproximar. Ao contrário, é uma forma de poder social que produz o campo inteligível de sujeitos, e um aparato pelo qual o binarismo de gênero é instituído. (...). De fato, a norma somente persiste como norma enquanto é atualizada na prática social. Através dos rituais ordinários da vida corporal que a diferença e o sentido de oposição são fabricados. (2014:13-14).

Nessa direção o gênero não é completamente determinado ou elegido pelos sujeitos. A ideia do gênero enquanto um atributo imposto ao corpo implica em um caráter determinista do mesmo, em que o sujeito estaria dividido entre a reprodução de perspectivas hegemônicas de normas e convenções de gênero, e a liberdade absoluta diante das mesmas.

Os diferentes significados relacionados às transformações corporais realizadas por as/os interlocutores, envolvendo ou não o uso de hormônios ajudam a vislumbrar processos distintos de atribuição de gênero. De um lado temos uma perspectiva de “identidade de gênero” baseada em expectativas de “coerência” e “verdade interna”, que acompanha o sujeito até o fim da vida; o que caracterizava a descrição de Gisele acerca de sua transição de gênero. E por outro a perspectiva do gênero como expressão de si, ou seja, enquanto um processo no tempo que possibilita aos sujeitos experimentar as mudanças em relação ao próprio corpo de formas contraditórias, no qual a situação da “destransição” é bastante emblemática. Seja na experiência de Gustavo, ou nas narrativas de Fábio sobre o tio, e o seu próprio futuro, no qual não descartava o retorno ao corpo anterior.

Ao elaborar uma crítica acerca do conceito de “cultura” Lila Abu-Lughod (2005), explora a necessidade de revisão e se possível de escrever contra o mesmo. O termo poderia assumir um caráter totalizante para a compreensão das experiências dos sujeitos. A autora discute como a noção de “cultura” na forma como foi operacionalizada por antropólogos, implícita uma ideia de hierarquia entre os grupos, reforçando a diferença, realizando uma descrição de forma essencializada e a-histórica. Essas considerações podem ser aplicadas a noção de “identidade de gênero”, o que não significa descartar o conceito, mas tencioná-lo refletindo acerca de suas limitações e potencialidades.

A noção de “identidade de gênero” era mobilizada pelas/os jovens e as/os profissionais da escola, e pautava as distintas ações em prol de jovens estudantes travestis e transexuais, a criação de um terceiro banheiro, o respeito ao nome social e a insistência de alguns docentes para que as/os jovens buscassem o psicólogo e realizassem suas transformações corporais de forma segura. Porém as situações evidenciadas por Carlinha, Fábio e Gustavo contribuíam

para o tensionamento acerca da “identidade de gênero”, pois de que forma esta pode contribuir para demonstrar a complexidade das experiências anteriormente descritas?

Sobre o feminismo e suas políticas de identidade, Butler (2003), discute como a identidade feminina ou masculina é uma imposição normativa, não sendo uma mera descrição da realidade. A identidade garante a perpetuação do sexo e do gênero de forma estável, estabelecendo a heterossexualidade como princípio regulatório da sexualidade: o desejo pelo oposto é o fundamento último da identidade feminina ou masculina. As “identidades de gênero” acabam por ser supressoras, desconsiderando sujeitos que não se enquadrem às regras. Para a autora, os movimentos sociais deveriam contribuir para a desconstrução das “identidades”, pois não existe papel sexual, orientação, ou identidade de gênero essencializada, visto que são construções sociais artificiais ou não naturais, chamadas “ilusórias”. A perspectiva amplia a compreensão acerca de experiências que não podem ser capturadas a partir de uma análise essencializada.

Capítulo 4. “Toda resenha tem um fundo de verdade”

Para a compreensão sobre as questões de gênero nessa escola, é necessário olhar outros marcadores sociais, neste caso raça e sexualidade, mote de interação nas “resenhas” que as/os jovens realizavam para passar o tempo e se entreter, durante intervalo e aulas vagas. O termo nativo pode ser entendido enquanto práticas de “brincadeira” e “zoeira” realizadas apenas entre amigas/os, não abrangendo sujeitos para além do grupo, e raras vezes os “alvos” dessas interações expressavam desconforto. A partir das “resenhas” as/os jovens estavam impondo transgressões ao espaço escolar e inaugurando novas normatividades em relação ao mesmo, realizando o controle sobre os corpos da instituição de baixo para cima. (PEREIRA, 2016).

Em parte as “resenhas” que ocorriam na escola me remetiam as “brincadeiras” relacionadas ao gênero e a sexualidade que observei no trabalho de conclusão de curso. (PROFÍRIO, 2016). Com diferenças significativas, no caso das “brincadeiras” o exercício de violência simbólica ocorria de fora para dentro, a partir de estudantes fora do círculo de amizades do alvo da “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2011). Esses sujeitos expressavam desconforto diante dos apelidos, xingamentos e outras expressões de uma violência heteronormativa. Nas “resenhas” a normatização não causava de forma geral um repúdio às situações, ou resposta críticas e combativas as mesmas. Via nas “resenhas” uma forma de compensação por parte de alguns jovens, uma maneira de garantir aceitação entre os pares diante de qualidade e atributos pouco desejados.

Na escola o que era classificado enquanto uma “resenha” envolvia diferentes situações. Devido a minha melhor inserção no grupo de amizade das “gays” as “resenhas” aqui descritas dizem respeito especialmente a esses sujeitos. Havia “brincadeiras” a partir de elementos raciais, especialmente comentários sobre cabelos por um lado e, por outro de conteúdo sexual, presentes tanto nas narrativas de Gisele sobre seus programas, namoros e casos quanto nos jogos explicitamente eróticos entre ela e os “machos”. Os últimos envolviam insinuações de ambas as partes repletas de ambiguidades, que não permitiam chegar a uma conclusão sobre a concretização de algum tipo de parceria afetivo-sexual entre eles.

Nos dois casos, existia um entendimento compartilhado da “resenha” enquanto algo para não ser levado a sério, pois não passava de uma grande “piada” entre amigas/os. Era com essa argumentação que os rapazes refutavam qualquer possibilidade de um envolvimento “real” com Gisele, ou que todas/os nós ríamos diante das aventuras da jovem na prostituição e

ignorávamos algumas dimensões bastante dramáticas, (como a rejeição que ela expressava em certos momentos sobre o próprio corpo). A ideia da “brincadeira” tinha um papel importante para lidar de forma menos conflituosa com os desconfortos da situação de pesquisa como quando Gustavo fazia comentários que associavam pessoas negras à sujeira.

Nessas ocasiões, particularmente para mim, a possibilidade do riso era totalmente desconcertante e tornava nossa interação extremamente tensa. Grande parte do estranhamento que direcionava meu olhar para essa dimensão racial é justamente que poucas pessoas pareciam afetadas por esse tipo de resenha. Carlinha, uma das poucas jovens que parecia se reconhecer enquanto negra tinha um entendimento distinto sobre essas situações. Para ela “toda resenha tem um fundo de verdade”. A partir de minha própria experiência com Gustavo, compreendi melhor o que ela estava expressando. Por mais que tentasse disfarçar meu desconcerto e assumir uma postura “blasé”, nem sempre era bem sucedida nessa tarefa. Quando Gustavo percebia que estava desconfortável, me provocava em tom de “brincadeira”, eu respondia do mesmo jeito, como uma “zoeira” para não ser levada a sério, causando risos entre as/os jovens. Mas não estou tão certa do quanto eu estava “brincando”, e nem do quanto era apenas uma “zoeira” por parte das/dos interlocutoras/es.

4.1 Lisos, raspados ou alisados

Um mote privilegiado para as resenhas que depreciavam características típicas das pessoas negras na escola pesquisada era o cabelo. Os elogios ao cabelo “bom” ou as piadas sobre o desleixo podiam ser entendidas enquanto parte de um processo no qual a raça é corporificada e os corpos são racializados. Estes jogos de atribuição variam de acordo com características físicas e o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, resultando em diferentes desdobramentos desde o racismo de todos os dias, ou consciência e mobilização política.

A racialização pode ser uma mera descrição ou a adscrição envolvendo certo julgamento sobre o “outro racializado”. É sempre um ato político que implica em um encontro no qual é atribuída a “diferença” a alguém, que pode ou não identificar-se com essa atribuição. O sujeito pode decidir que é, e em que termos se identifica, ou para quem o faz e em quais circunstâncias, implicando em um conjunto diversos de situações, desde identificar-se com uma minoria étnica de forma orgulhosa, ou negar isso, a partir do contexto no qual se encontra. (FASSIN, 2011).

Nesta dimensão o próprio corpo da pesquisadora entra em jogo, fazendo parte dos processos de atribuição. Vejo-me “negra” entendendo esta categoria para além da cor, mas também enquanto uma forma de afirmação política. Porém minha cor “parda¹⁹”, e outros atributos de minha aparência, especialmente o cabelo liso, fazem com que minha negritude seja sempre relacional e contextual, podendo ser lida enquanto mais ou menos “negra” a partir de quem me vê e do espaço no qual estou inserida. Sempre tive certeza de que não sou branca, mas quão “negra” sou é alvo de controvérsia.

Isso pode estar relacionado ao que Barickman (2009) chama de “senso comum” racial da experiência brasileira. As classificações raciais são resultado do contexto social e espacial no qual os sujeitos estão inseridos. Ao analisar a prática do bronzamento nas praias do Rio de Janeiro, durante as décadas de 1920-1930, o autor estabelece a distinção entre a “cor que se tem” e a “cor que se pega”. A primeira referente aos afro-mestiços e a segunda à elite branca, que para demarcar seu status diferenciado, passava horas se bronzeando na praia, um privilégio de quem não precisava só se dedicar as atividades laborais.

Apesar de após o “bronze” alguns desses sujeitos estarem próximos de uma aparência “morena”, a marca de biquíni destacava a cor anterior dos mesmos, além disso, nesse período só a elite podia acessar a praia devido à ausência de mobilidade para outros segmentos da população. O contexto social e espacial contribuía para que as/os sujeitos, mesmo com a manipulação da aparência fossem percebidas/os enquanto “brancas/os”.

Acho essa referência potente para refletir sobre a minha experiência de “ambiguidade racial”, na escola o fato de me dizer “negra” causava estranhamento entre as/os jovens, Fernando chegou a dizer que eu era “branca”, por causa de meu cabelo liso. Não deixo de pensar que minha formação universitária, nesse contexto, contribuía para essa percepção embaquecida de quem era. Porém as experiências em outros espaços e contextos mudam radicalmente. No mesmo período em que me chamaram “branca” nessa escola, ao visitar uma amiga em um condomínio de “classe média” na parte baixa da cidade, o porteiro pensou que eu estivesse em busca de emprego e fosse candidata ao cargo de babá.

Não deixava de notar que a “ambiguidade racial” na qual me encontro parecia ser almejada por as/os interlocutoras/es, especialmente a partir de pequenas intervenções

¹⁹ Esta categoria é parte de uma abordagem censitária do país. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), historicamente interpretou a população brasileira como sendo tão miscigenada, que seria impossível uma abordagem pautada em ancestralidade, por essa razão privilegia categorias de cor e fenótipo (BAILEY, 2016). “Pardo” é alvo de críticas e controvérsias no âmbito movimento negro, vista enquanto uma tentativa de “embranquecimento” da população, ou discussões se esse grupo seria alvo ou não de racismo. Em resumo, era uma categoria da pesquisadora, mas que não fazia sentido para os sujeitos da pesquisa, que me descreviam “morena”.

estéticas, como alisar ou pintar os cabelos. A depreciação do cabelo crespo e de outros traços, como nariz largo e pele preta, remetiam as considerações de Nogueira (2007) sobre o “preconceito de marca”. Ao traçar um paralelo entre as relações étnicas raciais brasileiras e o contexto estadunidense, o autor observa que o preconceito no Brasil se expressa a partir da aparência e dos traços físicos, marcado não pela exclusão dos sujeitos, mas por seu preterimento.

Eu olhava para as/os interlocutoras/es como brancos ou negros, pensando as desigualdades que perpassam as relações entre essas duas coletividades. Via-os enquanto negras/os, ou seja, “pardos e pretos”, o contínuo do marrom ao total escurecimento. As/os jovens do “coito” se descreviam em termos de cor, enquanto “morenos” ou “bronzeados”, colocando a possibilidade de não ser de dada cor, mas estar. Apesar de ter sido lida enquanto “branca”, no geral era descrita “morena” o que não está tão distante de minha percepção de cor “parda”.

Era bastante comum as/os jovens realizarem piadas sobre o cabelo crespo, desaprovando estudantes que não o alisavam. Certa vez, Gustavo que se descrevia branco e era lido pelos colegas nesses termos, arrancou gargalhadas dos outros “machos” ao chamar de “presepada” e comparar com uma vassoura o cabelo *black power* de uma colega. A moça de pele preta estava sentada próxima à mesa na qual os rapazes se encontravam, e saiu para o fundo do pátio. Penso que talvez ela tenha escutado. O jovem após a movimentação fez questão de exaltar seu cabelo liso “natural²⁰” e com luzes, afirmando ser muito “desleixo” uma mulher “não cuidar” do cabelo. Os rapazes dedicaram uma boa parte do intervalo a dizer coisas semelhantes.

Nesta mesma direção, Fernando (que se descrevia “moreno” e às vezes “muito bronzeado”) afirmava considerar “feio” ostentar um cabelo *black power* ou mesmo crespo. Era o que mais implicava com as garotas que faziam isso, ele sempre estava com a cabeça raspada, e eu o via como preto. Valter cujo tom de pele se assemelhava ao de Fernando, (também se descrevia “moreno”), falava com orgulho do seu cabelo liso, destacando que era “natural”. Dizia que o cabelo “bom” o fazia ser alvo de “inveja” por parte dos colegas e vivia jogando sua franja quase na altura dos olhos de um lado para o outro. Seu corte de cabelo, um Chanel, era elogiado por algumas garotas da escola.

Quando Gustavo fazia este tipo de “resenha” na presença de Carlinha, ela dizia ser “uma preta linda, pra ser chamada de morena”, Gisele o repreendia. Para fazê-lo também

²⁰ O termo “natural” era usado para descrever os cabelos de textura lisa sem uso de produtos alisantes ou relaxantes.

lançava mão de uma apreciação estética. “Por isso que eu digo que Gustavo só é bonito por fora, por dentro é uma desgraça”. Caso Carlinha não estivesse presente, a jovem não interrompia o colega em suas considerações. É interessante notar que enquanto a maior parte das/os jovens falavam constantemente sobre alisar o cabelo crespo, e demonstravam uma atitude de desprezo para consigo mesmos, Carlinha parecia ter orgulho do seu cabelo compartilhando com as colegas como fazer e cuidar de trancinhas rastafári, seu principal penteado ao decorrer do ano.

Ela comentava de forma entusiasmada sobre salões dedicados ao “cabelo Afro” e descrevia a realização de um procedimento chamado “permanente afro”. Trata-se do uso de produtos específicos para o cabelo crespo ou cacheado que busca dar “forma ao fio” acentuando os cachos. Esse tratamento pode estar associado a “transição capilar”, que consiste na interrupção de procedimentos químicos alisantes, estando as vezes atrelada a uma afirmação da identidade negra, visto que o uso do cabelo crespo pode ser um ato político²¹,

Embora fosse regra para o feminino o alisamento, os rapazes que lançavam mão dessa prática não estavam livres das “resenhas”. Breno (que não se descrevia racialmente, mas era percebido por seus colegas enquanto “moreno”), alisava o cabelo constantemente. Um dos amigos de Fernando, Davi (eu o enxergava preto e nunca cheguei a ver o seu cabelo, pois sempre estava raspado), passou a implicar com Breno. Tudo dito em tom de “piada”. Foi a primeira vez que eu presenciei alguém do coito expressando desconforto diante de uma “resenha”.

No meio do pátio Davi começou a gritar para Breno: “Olha só ele, alisou o cabelo ruim, foi! Agora está com o cabelo bom? Mas não tem jeito não. E essa venta aí, enorme de nego? Pra que essa venta?”. O rapaz se aproximou de Breno e começou a apertar o nariz do jovem enquanto esse tentava se desvencilhar. Breno dizia de forma irritada: “Me deixe rapaz! E o meu cabelo é ruim mesmo, e a venta enorme é minha. Pego ela e enfio no seu cu”. Davi começou a agir de forma caricata remetendo a uma performance afeminada, e dizer em tom irônico: “Pois enfie mesmo, queria seu corpo todo. Seu corpo de toddynho pra mim. Tá tão abusado ele... Vixi! Que raivosinho ele... Adoro macho com raiva”.

Breno irritado saiu da mesa e se juntou a outro grupo, Davi respondeu estar apenas “brincando” sobre o que disse afirmando não ser “para tanto” a reação do rapaz. Percebia que os machos raspavam os cabelos, as gays ou rapazes descritos enquanto afeminados realizavam

²¹ (PONTES, 2015).

alisamentos. Na situação acima descrita a “piada” envolvendo o alisamento, envolvia tanto o branqueamento empreendido pelo rapaz, como também a feminilização.

Havia outros momentos dramáticos envolvendo o cabelo, nesse caso o meu que por ser liso era alçado a certa apreciação. Respondi a um conjunto de interpelações sobre minhas madeixas: se utilizava apliques, se já havia feito uso de alisantes ou chapinha, se já havia pintado e etc. Ao negar todas as perguntas, recebia um olhar de admiração e até mesmo preces para evitar o “mau olhado”. Toda a valorização do cabelo liso “natural”, ou sem “química”, me fazia questionar o que era entendido pelo grupo em relação a essas duas dimensões. Nunca considerei meu cabelo “natural” ou sem “química”, pois o uso de xampu, condicionador, creme de pentear e diversos outros produtos alteram a “natureza” dos fios, nem sempre de maneira tão drástica quanto o uso de alisantes.

A situação mais tensa envolvendo meu cabelo foi quando Bruno/a que se descrevia branca sendo lida nestes termos, e apresentava o cabelo crespo curtinho, disse não ver a hora de alisar o seu cabelo, por que o considerava muito “ruim” e “feio”. Gisele afirmava na ocasião que a “trans padrão”, ou seja, ela mesma, era branca, tem o cabelo liso e loiro. Descreveu posteriormente o que seria a trans fora do padrão, citando uma amiga: “Ela é negra e tem um black. Tá fora da curva. A trans padrão é branca, cabelo liso de chapinha com luzes, mas ela (a amiga) faz sucesso, por ter assim uma beleza diferente, exótica.” Gisele comentou sobre a página no facebook “Travestis e Transexuais Brasileiras²²”, elencando enquanto referências, as travestis e transexuais vencedoras de concursos de beleza, cuja aparência atendia ao que chamava “trans padrão”.

Gisele antes de fazer luzes no cabelo se descrevia “morena”, após os procedimentos no cabelo, era descrita por colegas enquanto “galega” e se afirmava nesses termos. As luzes no cabelo deixaram Gisele embranquecida modificando a impressão acerca de seu tom de pele pardo. Comentei com Bruno/a que cabelo tem textura e cor não caráter, pra ser “bom ou ruim”, e que o cabelo dela era bonito. Bruno/a discordou e respondeu que eu só dizia essas coisas, por ter um “cabelo desejável”. Fiquei em silêncio, sem saber responder. Foi a primeira vez que entendi em profundidade o meu cabelo enquanto um “privilégio”.

Os procedimentos que buscavam modificar os fios podem ser interpretados enquanto tentativas de se desvincular de características raciais consideradas indesejáveis. A valorização do cabelo liso natural ou resultado de alisantes evidencia esse processo. Pontes (2017) discute como as intervenções no cabelo crespo, provocam a expectativa nos

²² DIAS, Kimberly Luciana. **Travestis e Transexuais Brasileiras**. 2012. Disponível em: <<https://www.facebook.com/TRAVESTISETRANSEXUAISbrasileiras/>>. Acesso em: 01 nov. 2017

sujeitos de escapar dos estereótipos associados as suas características negras, sendo uma tentativa de acessar a “igualdade” frente a uma aparência hegemônica pautada em racialização excludente. Por essa razão, os processos de transição capilar contribuem para uma reconstrução da própria imagem, buscando desconstruir os estereótipos racistas. A transição contribui para a afirmação identitária, pois impulsiona o sujeito negro ou não branco a reflexão das implicações políticas de um padrão estético.

As transformações capilares dos jovens remetem ao “branqueamento”, e tentativas de “camuflar” a negritude para adquirir certa “passabilidade”, um conjunto de “privilégios” baseados em hierarquia de cor. Norwood (2015) ao descrever o colorismo nos Estados Unidos revisita passagens de sua infância, afirmando que seu cabelo crespo e pele cujo tom é o mesmo da ex-primeira dama Michelle Obama, causavam tristeza entre familiares e conhecidos. Sua aparência era comparada a da mãe que apresentava os cabelos lisos e tom de pele mais claro. A autora afirma que o colorismo não chega a ser racismo propriamente dito, mas se relaciona com ele. No racismo, uma loja pode se recusar a contratar funcionários negros, no colorismo sujeitos negros são contratados, desde que tenham um tom de pele mais claro e outros traços associados aos brancos.

4.2 As resenhas enquanto jogos eróticos

As “resenhas” empreendidas por as/os jovens no espaço escolar impõe um espaço de sociabilidade juvenil na escola, cujo principal objetivo era romper com o tédio na instituição. Porém essas práticas não significam o rompimento com normatividades mais amplas. Ao analisar as “brincadeiras” entre jovens do ensino médio, Pereira (2016) mostra as interações enquanto um controle sobre os corpos das/dos próprios estudantes, homofobia, ofensas raciais e o exercício de uma masculinidade hegemônica evidenciam como a “zoeira” pode servir para (re)afirmar padrões hegemônicos.

Um dos pontos altos do intervalo e que mobilizava não apenas seus amigos de “coito”, mas as/os estudantes colegas de classe de Gisele era ouvir sobre as suas aventuras sexuais e as insinuações que ocorriam entre ela e os “machos²³”. Gisele era extremamente performática e acrescentava um elemento de humor em suas descrições. Certa vez, após deixarmos o refeitório Gisele, Rute e eu nos dirigimos ao pátio, e sentamos em uma mesa na qual estavam duas Milena e Gleice. Quatro colegas de sala chegaram formando uma fila atrás da jovem

²³ Neste caso abrangia para além dos rapazes que faziam parte do “coito”, incluindo os jovens heterossexuais da escola de forma mais ampla.

para abraçá-la pelas costas. A medida que se aproximavam para aparentemente cumprimentar a colega, apertavam os seus seios. Fernando demorou mais fazendo isso, e Gisele respondeu: “Eita, faça isso não, viu! Eu fico cheia de desejo, toda arrepiada”. O rapaz ria e chamava Gisele de “meu amor”.

As duplas na mesa começaram a rir e Gisele passou a discorrer sobre o que havia feito no fim de semana, os garotos rapidamente se imprensaram no pouco espaço que sobrava no banco. Ela começou a discorrer sobre o programa “enfadonho”. Ouvir sobre as aventuras sexuais de Gisele, era parte do ritual do intervalo:

Essa semana mesmo eu tive uma surpresa super desagradável achei que ia me aquendar com um boy, mas também tinha uma racha no meio (Repulsa). Eu estava em Paripueira voltando do mercadinho e um cara de carro me parou e perguntou se eu topava (o programa), eu respondi que sim. Aí ele perguntou se já tinha feito, se sabia como era tudo. Eu disse que entendia perfeitamente. Eu nunca tinha visto ele e estava voltando pra casa, nem no ponto de ônibus eu estava. Dei meu número e passou um mês e nada. Quando foi no final de semana ele ligou e mandou o nome do motel, acertamos o preço e lá fui eu. Menina estava muito empolgada, o boy era lindo (excitação), quando cheguei lá, me deparo com a esposa dele (frustrada). Ele bem assim, essa é a minha esposa, ela vai participar também. Fiquei nervosa. Assim eu já tinha feito com casais, mas de homens, inclusive adoro quando são dois boys. Agora, um casal hétero... fiquei tensa. (Gisele deu uma pausa dramática, apenas para aumentar a expectativa nos ouvintes, eu e os demais ouvíamos atentamente o que ela dizia). Perguntei como era o casal, ela respondeu:

- Então, eles eram jovens e bonitos, o que tornou um pouco mais fácil sabe? Mas foi difícil, ele me mandou tirar a calcinha, mas eu morro de vergonha de tirar a calcinha. Não gosto de ver o meu Erê, eu sou garota e fico bem garota de calcinha, então não suporto tirar e mostrar pros outros. E também tem isso, às vezes o seu Erê é maior que o do boy e aí fica aquela situação. (Rapazes rindo) Assim... os homens que ficam com travesti sabem que tem (pênis), mas eu não gosto de ver e nem de usar. Me recuso a fazer “frango assado”, tem muita amiga que faz, os boy gosta, mas eu odeio. Minhas calcinhas já tem um buraco na parte de trás pra deixar o Edi bem exposto, e aí, não preciso tirar calcinha. (Carlinha foi lá em casa e viu as minhas calcinhas no varal e perguntou o que era aquele buraco enorme atrás. E ficou resenhando comigo: “Milha filha...”). Pois então falei que não precisava tirar a calcinha, que eu tinha vergonha e eles respeitaram. Aí a Racha ficou me mandando beijar o marido dela, tudo lindo e maravilhoso. Agora quando o boy pediu pra eu chupar a xereca da Racha foi o fim. O desejo se foi pra sempre. (Risos). (Diário de Campo, 06.09.17)

O jeito bem humorado de Gisele acabava por ocultar os elementos nem tão alegres de suas vivências, a rejeição que ela expressava em relação ao próprio corpo, por exemplo. Os causos sobre o período em que mantinha relacionamentos apenas de fachada com garotas para escapar do rotulo de “viado”, também arrancavam gargalhadas dos colegas. Às vezes pensava na falta de empatia das/dos jovens diante dessas situações, afinal Gisele chegou a ser expulsa de casa, quando a mãe descobriu acerca de sua sexualidade, os namoros de fachada faziam parte de uma estratégia de sobrevivência. Considerava seu lugar de “engraçada” uma forma de garantir aceitação entre os colegas, não só isso, o seu envolvimento em muitas atividades escolares tomando um conjunto de responsabilidades para si.

Nessa mesma ocasião, um dos rapazes não parava de rir, e Gisele passou a provocá-lo deixando Milena ligeiramente constrangida e enciumada. Gisele dizia ao rapaz: “Então, você lindinho desse jeito eu fazia de graça. Queria que você deixasse o meu rosto vermelho de tanto me bater, eu adoro apanhar. Se você me der o microfone, eu canto a noite inteira querido!”. Ela continuou se insinuando e era visível a desaprovação das colegas de classe.

Em outros momentos os rapazes é que se insinuavam para Gisele, especialmente Fernando e Walter. Os “machos” falavam que adorariam que Gisele lhes desse uma chance, ela passava a descrever o potencial encontro sexual, algo semelhante ao citado acima. No fim Gisele dizia aos rapazes “Ah! Amores, e outra, tudo no sigilo né, por que ele garante o replay”. Tudo era dito em tom de brincadeira, acompanhado de muito riso, a situação era repleta de ambiguidade. Em alguns momentos perguntei à Gisele sobre um envolvimento mais efetivo com os rapazes, ela desconversava mudando drasticamente de assunto, em outros momentos dizia o seu famoso bordão “O sigilo garante o replay” de forma irônica. A primeira vez que ouvi a máxima do sigilo, foi quando Gisele descrevia o seu processo de saída do “armário”:

(Quando) fiquei com boy pela primeira vez, não quis saber de outra coisa. Aí me assumi. Nisso, um monte de menino da escola que pagava de hétero, tudo querendo ficar comigo. Eu ficava, mas não falava pra ninguém. Afinal, é o sigilo que garante o replay. (Risos). Mas todo mundo ficava sabendo, por que os meninos comentavam com algum amigo mais próximo, e aí quando tinha alguma briga entre eles, o amigo jogava pra todo mundo. Eu sei que depois eu fiquei com uma fama, além do que eu merecia, disseram até que eu peguei o porteiro, um ser horroroso... Jamais! (Diário de campo, 25.07.17).

Ao perguntar aos “machos” sobre um possível envolvimento com Gisele, os mesmos se mostravam perplexos, perguntando como eu não conseguia perceber “tudo não passava de

uma brincadeira”. Os rapazes diziam que Gisele, ou melhor, “Gilsinho” era um “grande amigo”, insistindo que todas as insinuações eram apenas uma “resenha”. Almeida (1996) apresenta a masculinidade hegemônica enquanto uma forma de controle sobre os homens e as mulheres. Essa masculinidade é um consenso vivido, as masculinidades subordinadas não são necessariamente excluídas, elas existem enquanto efeitos perversos da hegemonia, tais como o “perigo homossexual”.

Em outra ocasião Gisele direcionou a “resenha” para sua melhor amiga, Rute e o namorado da moça Ricardo, deixando Rute absolutamente constrangida. Gisele dizia a Ricardo de forma provocativa: “Pois se saísse eu, você e Rute rolaria um ménage logo de primeira”. Rute e Ricardo começaram a rir de forma nervosa. Eu fiquei surpresa, por que até aquele momento só os rapazes eram alvos destas “resenhas”. Ricardo então disse ter perdido o “cabaço” com “viado”. Gisele respondeu: “Lógico né amor, quem gosta de homem é viado. Mulher, meu bem, gosta é de dinheiro”. Começamos a rir, Carlinha não havia acompanhado o desenrolar da história, e perguntou sobre o que estávamos rindo. Ricardo respondeu que era apenas uma “resenha”, ela então disse: “Hum! Essas resenhas! Tem muita verdade. Sempre tem alguma verdade. Sempre tem alguma verdade, viu Ana?”.

As namoradas dos “machos” sentiam ciúmes de Gisele chegando a proibir os rapazes de estarem com ela e as “gays” durante o intervalo. Uma situação emblemática, nesse sentido, ocorreu durante o período de provas bimestrais. Fernando estava deitado em um dos bancos do pátio, com a cabeça sobre o colo de Gisele. Quando sua namorada o viu começou a gritar dizendo que ele deveria sair imediatamente. O rapaz obedeceu e “as gays” e colegas de classe de Fernando começaram a fazer piadinhas sobre ele ser “pau mandado”.

Outro aspecto das “brincadeiras” entre Gisele e os rapazes aconteciam em torno de apreciações acerca do corpo não branco. O alvo preferencial era Alexandre, colega de classe de Carlinha e definido por Gisele enquanto uma “bicha que não gostava de dar testemunho”²⁴. Fernando adorava fazer “piadas” sobre o rapaz, sempre que ele passava próximo ao grupo no pátio, o jovem dizia sobre Alexandre: Mas esse é um preto feio hein? Quem gosta de viado preto?”. Em minha percepção Fernando e Alexandre estavam iguais em tom de pele, e ambos raspavam a cabeça.

Em contra partida a essa desvalorização, ao analisar espaços de sociabilidade juvenil e a produção de sujeitos desejáveis ou não, Simões, Macedo e França (2010) discutem como na

²⁴ Termo utilizado para se referir a estudantes não heterossexuais, que não falavam abertamente sobre a sua orientação sexual, ou negavam que já houvessem passado por alguma situação de discriminação. O rapaz estava no segundo grupo.

escolha dos potenciais parceiros afetivos e sexuais, jovens negros são valorizados, segundo metáforas de volume, virilidade e desempenho sexual, remetendo as representações no imaginário brasileiro sobre a sensualidade desses sujeitos. Gustavo respondia Fernando da seguinte forma acerca de Alexandre: “Ah quem goste... a Gisele curte um negão, pelo que ele tem lá em baixo. Mas me poupe viu, já pensou chupar as bolas... Eca! Chega deve escorrer um grude. (Risos)”. Gisele assentia e comentava que os rapazes negros têm “janela alta”, ou que ela “adora um negão”.

O mais importante das “resenhas” não era necessariamente seu conteúdo erótico, ou as práticas caricatas que buscavam racializar certos corpos. Elas produziam uma socialidade bastante específica entre as/os jovens. Strathern (2014) ao criticar o conceito de sociabilidade, demonstra como o mesmo encerra a ideia de relações positivas, sem a presença de conflitos. A socialidade demonstra a complexidade das relações, feitas de associação e dissociação entre os sujeitos, conflitos, e práticas nem totalmente integrativas ou conflituosas. Podendo trazer grande contradição e ambiguidade.

Para refletir sobre esse processo, gostaria de retomar as “resenhas” realizadas por Gustavo. O jovem fazia os comentários mais ácidos e difíceis de lidar em minha perspectiva. Na ocasião descrita acima, não consegui disfarçar minha expressão de desconforto, Gustavo entre risos afirmava que eu parecia chocada: “Eita, bichinha da Ana. É muito inocente, está chocada”. De forma irônica respondi que estava mesmo e que ele deveria limpar a boca, por que o veneno estava escorrendo. Gustavo ficou por muito tempo rindo, assumi o mesmo tom de “zoeira” que eram utilizadas para as “Resenhas” e um argumento semelhante ao de Gisele para repreendê-lo²⁵ quando Carlinha estava por perto. Minhas “alfinetadinhas” eram pouco frequentes, mas me ajudaram a compreender Carlinha sobre toda “resenha” ter um fundo de verdade. Brincando se dizia coisas sérias.

Carlinha era alguém ausente em boa parte das interações, costumava transitar entre diferentes colegas durante o intervalo e aulas vagas, sem passar muito tempo com qualquer grupo específico. Nas poucas ocasiões em que conversávamos ela falava sobre amenidades da rotina escolar, como as provas e as disciplinas de que não gostava, tudo de forma superficial. Meu único momento de real interlocução à jovem aconteceu quando ela e Gisele estavam brigadas e eu acabei por fazer o telefone sem fio entre as duas, transmitindo recados sobre a confraternização de fim de ano.

²⁵ Gisele chamava Gustavo de “venenoso”, ele respondia que falava mal dos outros, por que os colegas faziam o mesmo.

Ao perguntar individualmente a Gisele sobre o porquê do conflito, ela comentou que Carlinha estava se recusando a falar com ela sem motivo, e não estava com paciência de “adular” ninguém. Depois quando Gisele saiu da mesa do pátio e me deixou sozinha, Carlinha veio conversar comigo dizendo estar cansada do “coito” e que às vezes era melhor ficar sozinha. Ela apontava para Gustavo que estava sentado em outra mesa afirmando não “suportar” o rapaz, pois ele era muito “metido”. Como que me brindando com mais uma resposta para minhas próprias questões, ela perguntou se eu já havia prestado “atenção” nele.

Em um primeiro momento, atribuí sua distância ao fato dela se recusar a participar da pesquisa, e pouco identificar-se com os argumentos militantes de Gisele. Ela comentava que Carlinha questionava a “utilidade” de meu estudo, e dizia que “não serve pra nada e não muda nada”. Nunca insisti com Carlinha sobre a sua participação no projeto, não conseguia formular uma resposta digna as suas indagações, qual tipo de retorno uma pesquisa como esta pode trazer a/os interlocutoras/es? Ainda não sei. Depois comecei a pensar que o afastamento de Carlinha do grupo poderia estar relacionado às mesmas dificuldades que eu mesma sentia, em relação às “resenhas” de Gustavo.

4.3 A in(visibilidade) da questão racial

A ideia de uma escola “inclusiva” era completamente coerente quando observava que jovens gays, lésbicas, travestis e transexuais estavam usufruindo de um espaço escolar em que eram respeitados em contraposição a outras experiências. Porém as situações descritas acima me pareciam expressões de desigualdade racial, e para, além disso, não deixava de ficar curiosa sobre o fato de não existir qualquer expressão de incômodo em face dessas práticas²⁶.

Considerando o histórico da região Nordeste, no qual no âmbito das relações étnico-raciais existem grupos politicamente organizados, como indígenas e quilombolas, reivindicando direitos a partir da ressignificação da etnicidade, como discutido por Arruti (2006) e Oliveira (2004). Além disso, a questão também adquiriu visibilidade a partir da “transição capilar”, expressão de afirmação da estética negra já citada anteriormente, que prolifera no estado de Alagoas, especialmente a partir da criação de salões “Afro”. O fato de nenhuma dessas dimensões perpassassem as relações entre a maioria das/os jovens da escola, me causava profundo estranhamento.

²⁶ Foge ao escopo deste trabalho discutir as particularidades que envolvem a questão racial brasileira, como a ideia de democracia racial e seus respectivos desdobramentos.

Havia um discurso antirracista por parte da direção da escola, o qual pude identificar na época que atuava na iniciação à docência. Mas, talvez, para que esse discurso se transformasse em ação, fosse necessária alguma mobilização, por parte das/dos estudantes. Como no caso do “acolhimento” aos “homoafetivos” que ocorreu de “fora para dentro”, a partir das reivindicações dos próprios estudantes, ou pelo menos de alguns dentre eles que se sentiam desrespeitados. O que também está imbricado em processos mais amplos, como a grande visibilidade que as questões de gênero e sexualidade vêm assumindo, especialmente nas redes sociais. É importante mencionar que Gisele (a principal referência nesse assunto) participava de vários grupos online de ativismo LGBT.

Sentia-me no campo vivendo uma espécie de paranoia, na qual eu talvez estivesse enxergando demais e problematizando além da conta. Refletindo sobre a discussão racial na escola de forma mais ampla, o momento no qual essa acontecia de forma mais efetiva, era nas aulas de sociologia. Quando lecionei na instituição, o debate ficava restrito ao mês de novembro e a professora de sociologia solicitava seminários nos quais as/os estudantes deveriam discutir algum aspecto da “História” ou “Cultura Afro-Brasileira”, geralmente os grupos abordavam o processo da escravidão.

Durante a pesquisa evitei acompanhar as aulas de sociologia tentando me distanciar da rotina do PIBID, para demarcar um lugar de pesquisadora. Mas lembrando minha experiência na iniciação à docência, os seminários do Novembro Negro eram um momento de frustração ao menos para mim, primeiro por relegar o debate que perpassa o cotidiano dos sujeitos a uma data, reproduzindo a ideia de que existem os sujeitos da norma e os “ex”cêntricos (LOURO, 2013). Depois devido à imensa dificuldade de se explorar a “História” ou “Cultura Afro-Brasileira” de forma contemporânea, para além das experiências de dor e sofrimento. Eram poucas as tentativas de tencionar algumas situações do cotidiano das/dos jovens que contribuíssem para o debate sobre desigualdade racial, além disso, geralmente as/os estudantes negavam a existência do racismo na sociedade brasileira.

As aulas acabavam por não conseguir colocar em curso um aspecto importante do processo de racialização. Quando o outro que não tem a priori o direito de me nomear desta ou daquela forma e mesmo assim o faz, coloca em curso um processo de sujeição, esse resulta na subjetivação do eu, que pode aceitar ou rejeitar a nomeação. Objetivação é o meio caminho entre as duas coisas, o observador de fora, narra, analisa e descreve o cenário racial. Pode impor categorias, provocando constrangimento e hostilidade, ou revelar aspectos até então nunca percebidos pelos sujeitos vítimas de preconceito. A objetivação é performativa (faz a racialização visível), mas não é unilateral, podendo reforçar divisões ou capacitar

sujeitos. Não existindo neutralidade na objetivação dessas interações, inclusive quando se busca ignorá-las. (FASSIN, 2011).

Tendo em vista a ausência de neutralidade pretendo continuar a desenvolver outras dimensões da questão racial na escola, ou melhor, o que eu percebia nestes termos. A partir de alguns comentários de jovens estudantes e profissionais da escola, passei a refletir sobre o lugar que a masculinidade negra ocupava na instituição. Considerava-o contraditório em certos aspectos, mas não posso dizer que esses sujeitos estavam sendo excluídos do espaço escolar. Não deixo de pensar se a dimensão étnico-racial tivesse centralidade que desdobramentos isso acarretaria no cotidiano escolar.

Minha principal interlocução ocorreu junto aos jovens estudantes do ensino médio, as diretoras da instituição e a professora de sociologia. O diálogo com outros profissionais da escola foi pontual e esporádico. Conversei com as/os docentes quando explicava o meu retorno à escola, e apresentava de forma resumida a pesquisa que estava realizando. Diante de meu objeto de análise, ouvia em resposta que a homofobia “é coisa do passado” e uma questão “resolvida na instituição”.

As/os docentes apontavam então quais seriam os verdadeiros dilemas que a escola estava enfrentando: a “intolerância religiosa” sobre as religiões de matriz africana, e jovens estudantes “evangélicos” apontadas/os enquanto principais responsáveis por essa situação; a “indisciplina” dos rapazes que não levavam os estudos a sério e só estavam atrapalhando as aulas, e por último, a presença da violência na escola, tendo como expressão máxima, o “tráfico de drogas”. No caso das duas últimas situações os estudantes “periféricos” eram associados. A experiência de ser morador da periferia fazia com que essas/es jovens fossem descritos enquanto “vulneráveis” e “pauperizados” social/economicamente, ou ameaças a ordem institucional, por seu comportamento “indisciplinado”, com a possibilidade de associação a atividades ilícitas.

Na coordenação vislumbrei em vários momentos as/os jovens “indisciplinadas/os”, as ações que levavam os sujeitos a esse espaço eram diversas, conversas em sala de aula, uso do celular, desrespeito aos colegas, desentendimentos com os docentes. Era curioso perceber que a incidência dos rapazes era bem maior que a das moças, e mais uma vez eu via os sujeitos enquanto “negros”.

Outra questão apontada pelas coordenadoras enquanto um grave problema eram os casos de automutilação, que acabavam por ter o auxílio do psicólogo no acompanhamento desses estudantes; e o tráfico de drogas cuja principal ação era a suspensão ou transferência do estudante envolvido, descrita enquanto uma solução “pouco eficaz” de acordo com as

coordenadoras para resolver uma situação tão complexa. Esses casos isolados acabavam por lançar um olhar de desconfiança para os jovens rapazes “negros” de forma mais ampla.

A desconfiança não se resumia aos receios de docentes, mas também dos próprios discentes sobre certos colegas, as percepções dos sujeitos não estavam tão distantes. Outros elementos elencados para colocar um rapaz “negro” em um lugar de desconfiança eram: uso de cordões de prata, bens de consumo considerados “caros”, atrapalhar as aulas com conversas ou bagunça, e notas baixas. Várias/os jovens se encaixavam em alguns desses comportamentos, mas nunca ouvi qualquer especulação de que estivessem associados a atividades ilícitas.

Ao refletir sobre o “enigma masculino no desempenho educacional” Pinho (2013) observa que há um descompasso entre a construção hegemônica da masculinidade e as expectativas de ser um “bom aluno”. O autor menciona a importância de uma abordagem interseccional, na qual gênero, raça e classe devam ser considerados condicionantes que interagem com a instituição escolar. Em sua pesquisa sobre a evasão de rapazes negros do espaço escolar, o autor demonstra que sendo o gênero a modalidade na qual a raça é vivida, a masculinidade negra porta um conjunto de contradições. Sendo importante pensar como esta masculinidade racializada, lida com a escola e suas exigências, dentro da perspectiva de “reprodução” a partir de um “arbitrário” cultural (BOURDIEU; PASSERON; 2010).

Durante o campo dei pouca importância às especulações de interlocutores sobre estudantes que poderiam estar na criminalidade, nunca vi qualquer coisa que os associasse a atividades ilícitas. Em parte compartilhava do entendimento dissonante da direção escolar. A associação direta entre “tráfico” e escola pública era apontada como a reprodução de um preconceito. De acordo com a diretora Cristina o “tráfico” era um problema social e abrangia todas as escolas e não somente “instituições públicas e jovens pauperizados”. A diretora comentava que lidou com críticas e questionamentos de colegas docentes e alguns familiares, ao retirar sua filha de um colégio privado e transferi-la para a escola. Um dos principais argumentos era que os “jovens da escola pública usam drogas”. Ela rebatia afirmando que quando um jovem busca fazer uso de substâncias ilícitas o fará em qualquer lugar.

4.4 Histórias “cheias de moral” – processos de racialização

As narrativas contadas por as/os jovens da escola eram ditas não apenas por as/os interlocutoras/es principais desta pesquisa, mas também outras/os estudantes que não faziam parte do recorte inicial do projeto, pois apesar da ênfase em três grupos de afinidades, os

sujeitos não estavam isolados e tinham vinculações para além de seu círculo mais estreito. As histórias eram sobre colegas desses estudantes, vizinhos e amigos de infância, expressando uma perspectiva condenatória e crítica sobre a criminalidade. Considerava fábulas não no sentido da fantasia, mas da lição moral compartilhada sobre sujeitos que ingressaram no “mau caminho” e se deram “mal”.

Uma jovem comentava sobre o grande alívio que sentiu quando o primo foi assassinado na porta de casa, por um grupo de traficantes. A morte já era esperada pela família, diante das constantes ameaças que a tia e a prima sofriam por causa da dependência do rapaz. O primo estava cheio dívidas devido ao vício e sem qualquer possibilidade de pagar. Era, portanto “normal” pagar com a própria vida. As/os colegas que ouviram o relato concordavam com o desfecho.

Hoje faz um ano que ele morreu, foi assim muito feio, encheram a cabeça de tiro. Morreu na porta de casa. (Interrompi para expressar condolências, afirmando ser uma forma horrível de partir, a resposta me deixou sem fala). Nada... foi um alívio muito grande pra gente. Só quem passa por isso sabe. É assim mesmo Ana, quando a pessoa se envolve com aquilo que não presta. A gente já sabe o resultado! Fazer o que né? É cadeia ou cemitério. (Diário de campo, 25.10.17)

Narrar essas situações era uma pedagogia que lembrava o futuro trágico resultado de “más escolhas”, que em um primeiro momento poderiam parecer vantajosas. Tudo era descrito de maneira simplista, havia dois caminhos o “bom” e o “mal”, quem optasse pelo segundo teria duas possibilidades “cemitério” ou “cadeia”, a última era considerada uma “sorte” ou talvez uma segunda chance aos sujeitos.

Outra situação gerava curiosidade e envolvia um jovem estudante que pouco socializava com os colegas, evitava falar sobre qualquer dimensão da sua vida, especialmente sobre o seu processo de transformação corporal. Especulava-se que “ele” estaria realizando a mudança gradual do masculino para o feminino não por ser uma “travesti” ou “trans”, mas para “passar por” mulher e enganar a polícia:

- Olha o que eu sei dessa pessoa é o seguinte, era toda machinho antes. Mas aí um parente foi preso, por que era traficante. Foi um baita perrengue pra família. Ele deixou muitas dívidas, e o pessoal ficou cobrando. Pra pagar o pessoal que o parente estava devendo. Começou a fazer aviãozinho²⁷, só que pra isso precisava de cobertura né? E assim tu já viu a cor? É preta... com (cabelo) moicano no tempo,

²⁷ Jovens que fazem transporte de drogas, em pequenas quantidades, dos traficantes para os usuários.

cheia das pratas²⁸, era muito visível pra polícia. Aí percebeu que a polícia não abordava muito as mulheres. Começou a se vestir, a se maquiar, e agora tá usando hormônios. (Diário de campo, 08.09.17).

O caso gerava debates se “ele/a” estaria se identificando com o feminino e gostando da experiência ou apenas “suportando” a situação. Alguns acreditavam que a transformação corporal nada tinha a ver com o envolvimento em atividades ilícitas; outros afirmavam que não era uma “travesti verdadeira”, por estar modificando o corpo de forma “estratégica”.

Duque (2013) acerca do “passar por”, demonstra como esta experiência desafia categorias identitárias, e mostra a fluidez do gênero que tem a ver com a interação e o reconhecimento de outros. É necessário salientar que o “passar por” não deve ser encarado enquanto um falseamento, como se houvesse um gênero verdadeiro anteriormente. Eu percebia um sujeito no feminino e os demais profissionais da escola também, as especulações sobre essa/e jovem ficavam restritas aos estudantes, não ao corpo pedagógico. Aliás, nunca ouvi qualquer história por parte dos profissionais da escola sobre uma “garota” envolvida em atividades ilícitas.

Vianna e Lowenkron (2017) ao analisarem a relação entre Estado e Gênero demonstram a sua interdependência. O Estado através de suas distintas instituições produz o gênero, na mesma medida em que é também uma instância generificada. As distintas interpretações colocadas em curso na escola sobre os sujeitos “vulneráveis”, ou “ameaçadores”, permitem refletir sobre esta coprodução, em que a proteção recai sobre o feminino e o masculino racializado é visto enquanto “ameaçador”.

Os estereótipos que fundamentavam algumas das relações no espaço escolar, acabavam também por ser (re)apropriados pelos sujeitos. Em certos momentos ficava com a impressão que alguns jovens criavam personagens ou dramatizavam certas situações para “impressionar” os pares ou “amedrontar” docentes, isso era bem recorrente nas situações contadas pelos rapazes que remetiam a uma hipermasculinidade, seja no âmbito doméstico ou no espaço escolar.

Narrativas sobre recuperar bens roubados enfrentando os assaltantes era um dos recursos de dramaticidade, havia versões mais verossímeis, como recorrer a um conhecido que estava envolvido, geralmente um “ex-vizinho” ou grande “amigo” na época da infância, para informar-se sobre o bem roubado e reaver o objeto, destacando a “ética” de alguns desses sujeitos ao não cometer qualquer ato ilegal dentro do bairro de origem, ou contra sujeitos próximos.

²⁸ Cordões de prata.

No que se refere ao espaço escolar os estereótipos de “ameaça” aparecia nas tensas relações com professoras/es. Uma história interessante foi contada por uma jovem, sobre um colega que “jogou” (teria dito uma mentira) para a professora em sala. O rapaz teria sido repreendido pela docente em sala devido ao seu comportamento indisciplinado, conversando em todas as aulas e com notas muito baixas ao decorrer do semestre, a professora teria dito para o mesmo “se ligar”, pois acabaria reprovado. O jovem respondeu em tom de desafio que conhecia muita gente “fora da escola” e a professora é que deveria ficar “ligada”. De acordo com a estudante a docente teria ficado apreensiva, mas em suas palavras o rapaz era um grande mentiroso, pois não tinha qualquer ligação fora escola, era muito protegido pelos pais, que mal o deixavam sair de casa.

Em resumo a escola é o lugar no qual a juventude é produzida, mas não podemos esquecer que as/os jovens inventam a escola. Ao analisar o significado do espaço escolar para as experiências de jovens da periferia, Pereira (2016) observa que na mesma medida em que as/os jovens rompem com a disciplina, podem reproduzir outras desigualdades. Sendo as lógicas juvenis mais rígidas que as do espaço escolar, pois o mesmo pode estar preocupado em abarcar lógicas inclusivas. As contradições que perpassavam as “resenhas”, e alguns estereótipos acerca de criminalidade, compartilhados por docentes e em alguma medida discentes, são um exemplo disto.

Butler (2014) discute como as proibições mais do que coibir certas atividades, exercem outra função, a produção de parâmetros acerca dos sujeitos. As especulações e estereótipos sobre quem seriam os jovens associados a atividades ilícitas ajudam a vislumbrar esse processo, uma regulação de gênero que convergia para a valorização da feminilidade e branqueamento.

Os entrecruzamentos de gênero, raça e sexualidade ressignificavam os diferentes marcadores, a feminilização das “gays” retirava os rapazes do estereótipo de “ameaça” associado à negritude. Chegava a considerar que a aproximação dos “machos” fosse uma estratégia dos rapazes para também se distanciarem do estereótipo. As transformações corporais de Carlinha e sua feminilização conferiam valor positivo a sua cor e cabelo, em relação à Gisele os processos de transformação capilar, luzes e alisamento, faziam dela “branca” na interpretação de alguns colegas, e reforçavam o modelo de feminilidade por ela almejado distante do que classificava “exotismo”.

5. Considerações Finais

Esta dissertação buscou fornecer um olhar denso sobre os sujeitos que constituem o espaço escolar, e a (co)produção da instituição escolar e da juventude a partir de suas múltiplas interações. A construção da escola “diversa” e “inclusiva” aqui relatada era o encontro de uma proposta de combate a homofobia colocada em curso pela direção da instituição, e a atuação de jovens descritos enquanto “militantes”, tendo em Gisele seu maior exemplo. A localização da escola é outro elemento que não pode ser ignorado, visto que o estudar longe de casa representava certa descontinuidade do controle familiar para as/os jovens.

As “transições de gênero” realizadas pelas/os jovens interlocutoras/es eram um aspecto importante deste processo, colocavam em cheque noções adultocêntricas acerca da capacidade destes sujeitos decidirem acerca de seus corpos, as proibições sobre o uso de hormônios e os constrangimentos a qual estes sujeitos eram submetidos na esfera familiar, definitivamente não era uma forma de “proteção”, categoria quase associada automaticamente a este grupo, duvido que Gisele ou Fábio utilizassem hormônios por conta própria se lhe fosse fornecido o acompanhamento e apoio necessário desde o início.

Além disso, as transições eram o elemento de maior visibilidade das expressões de gênero e sexualidade não-heteronormativas no espaço escolar, contribuindo para a sua intelegibilidade em outras esferas. Esta visibilidade não era livre de conflitos, no qual as tensões no grupo Juventude Para Cristo (JPC) são o maior exemplo. Em mais de dez anos de grupo religioso, outras situações de conflito possivelmente devam ter ocorrido, mas nada que levasse a uma ruptura tão significativa quanto a protagonizada após a saída de Amanda, posteriormente Fábio.

Se no âmbito do grupo religioso a proposta de “acolhimento” a essas/es jovens em certa medida se alinhava a uma expressão de homofobia religiosa. No âmbito da gestão escolar, chamava atenção à possibilidade de um discurso religioso fora do registro homofóbico. O que tenciona as abordagens acerca da presença religiosa no espaço público. Comecei a pesquisa extremamente crítica sobre esse fato no sentido de repúdio, continuo crítica, mas pensando outras nuances, é realmente possível uma não relação entre religião e espaço público? Que tipo de relação deve ser esta? Pois pautava a proposta de combate ao preconceito aos estudantes “homoafetivos”, certa noção de noção de direitos humanos, mas especialmente uma proposta de “acolhimento”, categoria de semântica religiosa.

É importante atentar também as normatizações colocadas em curso pelos próprios jovens, a recusa das “gays” e “travas” em aceitar o namoro de Gustavo com uma colega, e as narrativas do JPC acerca da situação que remetiam a “cura gay”, são exemplos de uma verdadeira batalha pelos corpos, nas quais as narrativas religiosas de caráter excludente e a afirmação dos direitos reprodutivos e sexuais evidenciavam a complexidade e contradições que perpassam essas disputas. Como compreender a experiência de Gustavo, sem cair em reducionismos de qualquer tipo?

Quando questionava Gisele sobre a possibilidade de que Gustavo pudesse ter “afeto” pela moça, ela fazia um longo discurso sobre os sofrimentos e constrangimentos a qual são submetidas as “gays”, especialmente as “afeminadas”. Para ela aceitar o namoro de Gustavo era quase como negar a existência da homofobia, Gustavo de sua parte negava as interpretações das/dos colegas do grupo religioso, ou das próprias “gays”. É inegável o peso da heteronormatividade na vida dos sujeitos, mas se tratava somente de ceder à homofobia?

As normatizações realizadas pelas/os jovens também eram visíveis nas “Resenhas”, práticas de “brincadeiras” e “zoeira” realizadas apenas com as/os amigas/os próximos. Estas evidenciavam a valorização de um padrão estético “embranquecido”, além disso, as histórias repletas de “moral” pareciam tentativas das/dos jovens de afastarem-se de certos estereótipos associados à negritude. O incômodo que senti frente a estas situações me levou a reflexão acerca de meu próprio pertencimento racial, e o silêncio sobre esta posicionalidade na construção do conhecimento antropológico. Foi também importante para a reflexão acerca do lugar ocupado pela “raça” na instituição escolar.

Se na dimensão do gênero e da sexualidade era inegável que as/os jovens estavam usufruindo de um espaço escolar mais democrático, pautado em uma discussão tímida sobre diversidade e maior atuação intervencionista por parte da direção da escola. O que me faz pensar, a escola continuará “inclusiva” com a possível mudança de gestão? Percebia que a questão étnico-racial não recebia a mesma atenção, gerando questionamentos sobre as reverberações de uma ação “inclusiva” que também tivesse enquanto objetivo o combate à discriminação racial. O discurso antirracista da direção da escola não encontrava repercussão entre as/os jovens. Com exceção de Carlinha, os sujeitos não se mostravam incomodados com as situações, e não se percebiam em termos racializados, a “raça” estava no “armário”. O que não significa que ficará nele para sempre.

O mais interessante era perceber como as posicionalidades dos sujeitos mudavam a partir dos entrecruzamentos de distintos marcadores. Carlinha a partir de sua transição de gênero passou a atribuir uma perspectiva positiva acerca de sua cor/cabelo, e também era

valorizada por as/os colegas nesta dimensão. Breno, uma das “gays”, que eu enxergava enquanto um rapaz negro, cuja estética era semelhante ao dos rapazes considerados “indisciplinados”, escapava de qualquer especulação acerca de um possível envolvimento com a criminalidade, devido ao fato de ser “homoafetivo” e “uma gay afeminada”. A amizade entre as “gays”, “travas” e os “machos” me fazia pensar sobre a tentativa dos últimos, de através desta aproximação neutralizar a percepção de alguns docentes e discentes acerca do “masculino” enquanto uma potencial ameaça.

A raça adquiria contornos distintos a partir do gênero e da sexualidade dos sujeitos, e também era o que ressignificava esses marcadores, o que demonstra a importância de não os tomar enquanto esferas separadas. A construção de um espaço escolar verdadeiramente democrático no qual as diferenças não sejam um pressuposto para a desigualdade, deve pensar as relações complexas e contraditórias entre os distintos marcadores sociais da diferença, e os mecanismos de exclusão quase imperceptíveis que podem incidir sobre os sujeitos de formas arbitrárias a partir de suas múltiplas posicionalidades, podendo acarretar na negação do direito a educação, que não se pauta na ausência de vagas, mas dificuldades de permanecer na instituição escolar.

Referências Bibliográficas:

ÁVILA, Simone Nunes. **FTM, transhomem, homem trans, trans, homem: A emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso Doutorado de Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Cap. 5.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: Revendo um caso do Sul de Portugal. In Anuário Antropológico 95, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.1996.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. “Os Quilombos e as Novas Etnias”. In: Eliane C. O’Dwyer (org.) Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV/ABA, 2002.

ARIÈS, P. “O sentimento da Infância”. In: **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986, p.1-105.

ARRUTI, José Maurício. Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: EDUSC, 2006. Pp. 25-48

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada, evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 50, 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500001>

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 26, p.329-376, jun. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332006000100014>.

BARICKMAN, B. J.. "Passarão por mestiços": o bronzamento nas praias cariocas, noções de cor e raça e ideologia racial, 1920-1950. **Afro-Ásia**, Bahia, v. 40, p.173-221, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis às Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

BIROLI, F. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, v. 61, n. 1, p. 83-94, 27 abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-186.

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 2003. 208p.

Bourdieu, P. e Passeron, J. (2010). A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis: Editora Vozes.

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

_____. **Desdiagnosticando o gênero**. By André Rios. *Physis* [online]. 2009, vol.19, n.1, pp. 95-126. ISSN 1809-4481.

_____. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 42, p.249-274, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>.

BUFFA, Ester e PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

CARRARA, Sérgio. MORALIDADES, RACIONALIDADES E POLÍTICAS SEXUAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. **Mana**, [s.l.], v. 21, n. 2, p.323-345, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da inclusão/exclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: Olhares Cruzados**. São Paulo: Biruta, 2010. p. 107-134.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 11, n. 31, p.7-18, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782006000100002>.

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. Sete Teses Equivocadas sobre o Estado Laico. In: BRASIL. Ministério Público Federal.. Conselho Nacional do Ministério Público. **Em Defesa do Estado Laico Coletânea de Artigos**. Brasília: CNMP, 2014. p. 205-226.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dezembro de 2003.

DAUSTER, Tania et al (Org.). Introdução. In: DAUSTER, Tania et al (Org.). **Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 15-22.

DINIZ, Débora. A pesquisa social e os comitês de ética no Brasil. In: FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice (Org.). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília: Letras Livres, 2010. p. 183-192.

_____. **Dez palavras sobre laicidade**. 2013. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2015/12/Dez_palavras_sobre_laicidade_Diniz.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DUQUE, Tiago. Reflexões teóricas, políticas e metodológicas sobre um morrer, virar e nascer travesti na adolescência. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 20, n. 2, p.489-500, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2012000200010>.

_____. **Gêneros incríveis: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por**. 2013. 218 f. Tese (Doutorado) - Curso Doutorado em Ciências Sociais, Unicamp, Campinas, 2013. Cap. 2.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Desejo e Diferença - À Guisa de Prefácio. In: NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. **As novas guerras sexuais**: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2013. p. 7-16.

FEIXA, Carles. De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Barcelona, Ariel, 2006.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Revista Periódicus**, [s.l.], v. 1, n. 3, p.152-169, 3 set. 2015. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/peri.v1i3.14261>.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia 'em casa'. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p.39-53, 2008. S.

_____. Situando os comitês de ética em pesquisa: o sistema CEP (Brasil) em perspectiva. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 21, n. 44, p.333-369, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832015000200014>.

FASSIN, Didier. Racialization. **A Companion To The Anthropology Of The Body And Embodiment**, [s.l.], p.419-434, 14 jul. 2011. Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444340488.ch24>.

FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 50. ed. revista. São Paulo: Global, 2005.

FRY, Peter. "Feijoada e soul food" 25 anos depois. In: *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FERREIRA, Guadalupe do Nascimento. Uns expostos e outros escondidos: desconfortos da pesquisa sobre sexualidade em serviços de saúde. In: V REA XIV ABANNE, 2015, Maceió. **Anais...** . Maceió: 2016.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V*. São Paulo: Forense Universitária, 2006. p. 56-76.

_____. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. **Religião & Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 2, p.80-101, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-85872008000200005>

_____. Crucifixos invisíveis: polêmicas recentes no Brasil sobre símbolos religiosos em recintos estatais. **Anuário Antropológico**, [s.l.], n. , p.77-105, 1 dez. 2011. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/aa.1019>.

GUSMÃO, N. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

ITURRA, Raúl. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. In: DAUSTER, Tania et al (Org.). **Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 23-40.

JANDER, Francisco. **“MARICONAS”: ITINERÁRIOS DA VELHICE TRAVESTI, (DES)MONTAGENS E (IN)VISIBILIDADES FRANCISCO JANDER DE SOUSA NOGUEIRA João Pessoa 2013**. 2013. 230 f. Tese (Doutorado) - Curso Doutorado em Sociologia, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Cap. 5.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a Pedagogia do Armário. SILVA, Fabiane Ferreira da (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: Unipampa, 2011.

KESSLER, Suzanne J.; MCKENNA, Wendy. Toward a Theory of Gender. In: STRYKE, Susan; WHITTLE, Stephen (Org.). **The Transgender Studies Reader**. New York: Routledge, 2006. p. 165-182.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702005000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>.

LEITE, Vanessa. **Sexualidade Adolescente como Direito?:** A visão dos formuladores de políticas públicas. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 41-82.

LEITAO, D.; GOMES, L. Estar e não estar lá, eis a questão: pesquisa etnográfica no Second Life. **Revista Cronos**, v. 12, n. 2, 4 jun. 2011.

_____. Gênero, sexualidade e experimentação de si em plataformas digitais on-line. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre , v. 18, n. 1, p. 171-186, abr. 2018.

LIONÇO, Tatiana. Criminalização do assédio ideológico nas escolas: ideologia de gênero como argumento central na disputa fundamentalista da política de educação. In: RODRIGUES, Alexsandro et al (Org.). *A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa*. São Paulo: Edifes, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.p. 43-53.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 184 p.

LOREA, Roberto Arriada. Acesso ao casamento no Brasil: uma questão de cidadania sexual. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 14, n. 2, p. 488-496, set. 2006 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2006000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2006000200009>.

LOPES, Natânia. “Prostituição Sagrada” e a Prostituta como Objeto Preferencial de Conversão dos “Crentes”. **Religião & Sociedade**, [s.l.], v. 37, n. 1, p.34-46, jan. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0100-85872017v37n1cap02>.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et al (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MEAD, Margareth. A Adolescência em Samoa. In: CASTRO, Celso (Org.). **Cultura e Personalidade: Margareth Mead Ruth Benedict Edward Sapir**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. p. 17-65.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; MAIA, Bóris. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 23, n. 49, p.177-202, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832017000300007>.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares; OLIVEIRA, Leandro de. “NÓS ACOLHEMOS OS HOMOSSEXUAIS”: HOMOFOBIA PASTORAL E REGULAÇÃO DA SEXUALIDADE. Tomo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Cristóvão. janeiro/junho.2009.Disponível:. Acesso em: 15 jul. 2016.

As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT. Rio de Janeiro: Garamond, 2013. 304 p.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, [s.l.], v. 19, n. 1, p.287-308, jun. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-20702007000100015>.

NORWOOD, Kimberly Jade. "If You Is White, You's Alright. . . ." Stories About Colorism in America. **Global Studies Law Review**, St, Louis, v. 14, p.584-607, 2015. Disponível em:

<https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1547&context=law_globalstudies>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Pesquisas Em X Com Seres Humanos. In: OFICINA DE ANTROPOLOGIA E ÉTICA, 1., 2000, Porto Alegre. **Comunicação**. Brasília: Aba, 2003. p. 2 - 16.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s): Autonomia e Sociologia: Redefinindo conceitos transversais a partir dos debates acerca das transições para a vida adulta. In: DAYRREL, Juarez et al (Org.). **Família, Escola e Juventude: Olhares Cruzados Brasil - Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 372-424.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Jovens e Rituais Escolares. In: DAUSTER, Tania et al (Org.). **Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 170-189.

_____. “A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Unifesp, 2016. 240p.

_____. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 23, n. 49, p.149-176, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832017000300006>.

PONTES, Larisse Louise. ENTRE BIG CHOPS E BLACK POWERS: IDENTIDADE, RAÇA E SUBJETIVIDADE EM/NA “TRANSIÇÃO”. In: V REA XIV ABANNE, 2015, Maceió. **Anais...** . Maceió: Edufal, 2016. p. 1 - 22.

PONTES, Larisse Louise. “POSSO TOCAR NO SEU CABELO?” ENTRE O “LISO” E O “CRESPO”: TRANSIÇÃO CAPILAR, UMA (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA? 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Cap. 3.

PINHO, Osmundo. Um Enigma Masculino: Interrogando a Masculinidade da Desigualdade Racial no Brasil. **Universitas Humanística**, [s.l.], v. 77, n. 77, p.227-250, 27 mar. 2014. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.uh77.emim>.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horiz antropol.** Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, dezembro de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832014000200015&lng=en&nrm=iso>. acesso em 22 de dezembro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>.

PERES, William Siqueira. Cenas de Exclusão Anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros na escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia**. Brasília: Secad/mec, 2009. p. 235-264.

PROFÍRIO, Ana Luiza Gomes. Saúde e Religião. A relação entre a relação entre “irmãos” e “obreiros”: trilhando os caminhos entre a orientação, a indiferença e o acolhimento. In: REA ABANNE. Disponível:<http://eventos.livera.com.br/trabalho/981019700_30_06_2015_22-3515_4160.PDF>. Acesso em: 01 set. 2015.

_____. **"Discretos e Alarimosos": Conflitos relacionados ao gênero e a sexualidade no espaço escolar**. 2016. 53 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

RONDON, Manuel Alejandro Rodríguez. A ideologia do gênero como excesso: pânico moral e decisão ética na política colombiana. **Sex., Saúde Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 128-148, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464872017000300128&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 25 de dezembro 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.08.a>.

RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**. 2012. Disponível:<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229_rubin_pensando_osexo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jan. 2016.

STRATHERN, Marylin. O conceito de sociedade está teoricamente obsoleto? In: STRATHERN, Marylin. **O efeito etnográfico**. São Paulo: Ubu Editora, 2014. p. 191-200.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea[S.l: s.n.], 1998.

SIMÕES, Júlio Assis; FRANÇA, Isadora Lins; MACEDO, Marcio. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 35, p.37-78, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332010000200003>.

SAMPAIO, Fabrício de Sousa. O terceiro banheiro: fuga da “pedagogia do insulto” e/ou reforço da heteronormatividade?. **Revista Periódicus**, [s.l.], v. 1, n. 3, p.131-151, 3 set. 2015. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/peri.v1i3.14259>.

SEFFNER, Fernando. Modus vivendi: Liberdade Religiosa e liberdade sexual, o que a escola tem a ver com isso? In: NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva (Org.). **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso? /**. Porto Alegre: Abrapso, 2015. p. 81-104.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Uma epistemologia do armário. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, junho de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332007000100003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 de dezembro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003>.

SILVÉRIO, Valter Roberto et al. O processo de construção e reconhecimento das diferenças étnico-raciais. In: MISKOLCI, Richard et al (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Paulo: Ufscar, 2010. p. 133-144.

TOSTA, Sandra Pereira; ALVES, Pollyana (Org.). Cultura e Cor na Escola: Uma etnografia com adolescentes negros de elite. In: DAUSTER, Tania et al (Org.). **Etnografia e**

Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 190-221.

VIANNA, Adriana; LOWENKRON, Laura. O duplo fazer do gênero e do Estado: interconexões, materialidades e linguagens. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 51, 8 jan. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700510001>.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós- Graduação em Cultura e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Glossário:

Amapô: Mulher cisgênero.

As gays - Os gays: Rapazes que compartilhavam de experiências homoeróticas, a mudança do artigo feminino e masculino era o que demarcava as distintas visões de Gisele e Fábio acerca do grupo.

As travas: Abreviação de travesti.

Bicha: Sinônimo de gay, ou forma de tratamento utilizada entre as gays no lugar do pronome “você”.

Bicha afeminada: Gay cuja performance de gênero remete as noções hegemônicas de feminilidade.

Boy: Rapaz, potencial parceiro.

Perder o cabaço: Perda da virgindade, referência à primeira relação sexual.

Coito: Grupo de amigas/os, relação sexual.

Destransição: Possibilidade do retorno à identidade de gênero anterior, aquela atribuída no momento do nascimento.

Ex travesti: Sujeito que realizou a experiência de destransição.

Ex gay: Sujeitos que não consideram a homossexualidade, ou bissexualidade sua orientação sexual atual, também faz referência aos discursos e práticas de certas organizações religiosas, que buscam promover a (re)orientação sexual, uma forma de expressão da homofobia religiosa.

Extravagantes: Jovens estudantes que desafiavam os padrões de masculinidade, feminilidade.

Fila das gays: Fila de acesso ao refeitório destinada apenas as “gays” e “travas”, a iniciativa ocorreu após os relatos de assédio que estas/es sujeitos sofriam quando havia apenas uma fila para todas/os estudantes.

Garota: Quando uma travesti ou transexual feminina está de acordo com os padrões mais hegemônicos de feminilidade, pode-se também fazer referência à experiência de passabilidade. Gisele relatava com orgulho as ocasiões em que desconhecidos não a percebiam enquanto “travesti”.

Machinho: Travesti ou transexual feminina que ainda não começou o processo de hormonização.

Não gays: Rapazes heterossexuais amigos de Fábio.

Os machos: Rapazes heterossexuais amigos de Gisele e potenciais parceiros sexuais.

Potchas: Lésbica jovem, ou que saiu recentemente do armário.

Rachas: Forma pejorativa de se referir a mulheres cisgênero.

Racha de Respeito: Diferenciação utilizada por Gisele para se referir de forma positiva, a única garota cisgênero que era sua amiga na escola.

Resenhas: Brincadeiras, práticas de zoação, ou piadas de caráter provocativo que só podem ser realizadas com as/os amigas/os próximos.

Senhora: Forma de tratamento entre as gays, substituindo o pronome “você”.

Viado/viadinho: Em certas situações forma depreciativa de se referir à homossexualidade.

Janela alta: Pênis avantajado.