

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JULIANO BONFIM

**“ALÉM DA CAMISINHA NA BANANA”: A EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO
DE JOVENS NAS DISCUSSÕES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO NA
ESCOLA.**

Maceió
2016

JULIANO BONFIM

“ALÉM DA CAMISINHA NA BANANA”: A EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE
JOVENS NAS DISCUSSÕES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO NA
ESCOLA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita.

Maceió

2016

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

Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade|

B713a Bonfim, Juliano.
“Além da camisinha na banana”: a experiência da participação de jovens nas discussões sobre diversidade sexual e gênero na escola / Juliano Bonfim. –2016.
126 f.

Orientador: Marcos Ribeiro Mesquita.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 119-124.
Anexos: f. 125-126.

1. Juventude. 2. Educação sexual para a juventude. 3. Escola - Gênero.
3. Sexualidade. 4. Jovens - Participação política. I. Título.

CDU: 159.922.7:37.015.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGP

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIANO BONFIM DOS SANTOS

Título do Trabalho: *"Além da camisinha na banana: a experiência da participação de jovens nas discussões sobre diversidade sexual e gênero na escola"*.

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita (IP/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado (UFMG)

Prof. Dr. Amanda Mattos (UERJ)

Prof. Dr. Frederico Alves Costa (PPGP/UFAL)

Maceló-AL, 6 de junho de 2016.

À minha avó Rosalva (em memória) que sempre mostrou ser possível reinventar o mundo...

AGRADECIMENTOS

No acréscimo de mais um capítulo da minha história, gostaria de expressar os meus mais sinceros agradecimentos a todas as mãos das atrizes e dos atores que, de modos distintos, diretos e indiretos, têm me ajudado a escrever e a interpretar todas as cenas. Nesse sentido, obrigado:

À minha família que, a partir dos exemplos fortes de duas matriarcas (**Dona Dedé** e **Dona Rosalva**) e várias professoras, me dá todo o suporte e incentivo para que eu possa atuar, sem medo, em qualquer peça que a vida tiver para me oferecer. À tia **Léia**, presente desde os meus primeiros passos, minha primeira inspiração nos estudos. À **Duda**, prima que interpretou, forçadamente, o papel de minha irmã, ficando com a maioria das coisas chatas de se ter um irmão mais velho e ranzinza; sempre à frente, mostrando como deixar a história da nossa vida mais leve e ao mesmo tempo mais emocionante e radical. À minha maravilhosa mãe, **Maria Genoveva**, a diretora da minha vida, que sempre incentivou e priorizou meus estudos (e foi minha professora até a 4ª série do ensino fundamental, atual 5º ano), que me mostra, todos os dias, que seu amor é infinito. Ao meu pai, **Josemir**, o homem mais íntegro e amável que conheço, por me mostrar que sempre temos algo a aprender umas com as outras.

À **Marcos Ribeiro Mesquita**, que me presenteia com sua companhia em basicamente todo o meu percurso acadêmico, que aposta em mim, que me ouve, me ensina e me mostra com maestria todas as coisas boas da vida. Agradeço afetosamente pela confiança e amizade, por me transmitir o gosto e a responsabilidade pela pesquisa, pelas questões teóricas e políticas e por construir junto comigo todo esse enredo dentro da Psicologia, que não acaba aqui.

À **Valéria** e **Hélton** que também são presentes em toda essa jornada, desde o momento (e motivo) da escolha pelo curso até esse capítulo que encerramos juntas. Durante todo esse tempo, algumas cenas não seriam possíveis sem a participação de vocês.

À **Erise**, minha irmã nessa e em muitas outras novelas, meu braço direito e minha maior crítica. Modelo inspiradora de escrita que muitas vezes traduziu o que eu estava pensando a partir de uma comunicação e uma energia superior a esse mundo.

À **Crislany**, irmã que divide os palcos comigo desde a infância, meu braço da esquerda e minha maior fã. Responsável pela trilha sonora da minha vida; pela presença incondicional em todos os momentos e, mesmo de longe, pode colocar sua assinatura no meu percurso acadêmico.

À **Carolina Lins**, a quem eu tenho uma imensa admiração e carinho. Por todos os momentos de troca nos cenários de Maceió e de Belo Horizonte, pelas angústias compartilhadas e principalmente por todas as contribuições durante todo o processo de pesquisa.

Ao queridíssimo **Marco Aurélio Máximo Prado** pela oportunidade de aproximação com seus trabalhos, pela amizade, acolhida, conversas, pelos vinhos, pelas maravilhosas contribuições para o meu trabalho durante minha passagem pela UFMG e por carinhosamente aceitar o convite para participar da banca de defesa.

À **Amana Rocha Mattos**, pelos excelentes apontamentos durante a qualificação do projeto de pesquisa, pelos textos e conversas compartilhadas, pela acolhida no Rio de Janeiro, pela inspiração a partir da dedicação que coloca em seus trabalhos e pela gentileza em aceitar fazer parte de mais uma banca.

Ao **Frederico Alves Costa**, pelas inúmeras contribuições como professor, como avaliador e como colega e amigo. Obrigado pela disponibilidade de tê-lo novamente na banca final do mestrado.

Ao **NUH** e todas as suas integrantes, que possibilitou criar laços de amizade e aprendizagem. A equipe do GDE, em especial **Igor, Rafaela e Mariana**, que me ajudaram no trabalho; e ao **Gabriel**, que tornou minha passagem pelos belos horizontes mais feliz com nossas saídas noturnas. À todas as outras pessoas que, por intermédio do NUH, pude entrar em contato durante essa estadia; às professoras de Araçuaí, em especial a amiga **Eliane**, que me acolheu em sua casa e dividiu comigo muitas histórias. Cabe destacar outras amigas que atuaram e me aturaram durante essa experiência: **Cristal Lopes, Anyky Lima, Paula Sandrine, Thiago Coacci, Taís Souza, Rhuany, Carlos, Marco Antônio Torres, Paulo e Beto**. Suportar a saudade de casa foi mais fácil com vocês.

À **Liliane Anderson Reis Caldeira**, pelo encontro, pela amizade, pela acolhida fraterna e por ter me ensinado tantas coisas sobre a vida; por acreditar e apostar na minha atuação; pelas cervejas, conversas e por ter me mostrado o melhor de Minas Gerais. Nós duas juntas, sem dúvida, protagonizaríamos os melhores papéis em programas de culinária.

À todas do **Núcleo Edis**, pelo companheirismo e partilha, em especial à **Ana Cecília**, pela longa jornada juntas e pelas melhores más influências; e à **Lívia**, pela doçura e pelas contribuições durante a pesquisa.

Ao **IFAL Marechal Deodoro**, pela educação que recebi, pelas amizades que construí lá dentro e por ter aberto as portas para que eu pudesse retornar depois de tantos anos, não mais como aluno, mas como profissional. Obrigado por confiarem no meu trabalho.

Ao **Coletivo Mangueira**, por ter compartilhado comigo muitas cenas dentro da escola, em especial às meninas que participaram da minha pesquisa, **Brunna, Letícia, Pâmela, Tâmara, João Victor, Leonilson** e ao **Caio**, que mesmo não fazendo parte do IFAL topou ser escalado para o nosso elenco.

À **Universidade Federal de Alagoas**, pelo ensino gratuito e de qualidade, por possibilitar o aprendizado e experiências necessárias para que eu pudesse vivenciar todas as suas dimensões. Pela consolidação de amizades com colegas e funcionárias, em um ambiente considerado hostil e cheio de concorrência. Gostaria de ressaltar meu eterno agradecimento à minha turma de graduação, em especial **Anielly, Luísa, Leilane, Kátia, Lara, Mariana, Adriano, Jonathan e Pedro** pelos momentos e suporte dados; e também à **Carolina Lopes e Thiago Félix** pela amizade, apoio e companhia até o mestrado. A todas as brasileiras e brasileiros que, através de seus impostos, financiaram toda a minha formação acadêmica, da educação infantil à pós-graduação em instituições públicas.

À **todas as professoras** que me acompanharam desde o meu primeiro “bê-á-bá”. Ressalto mais uma vez os nomes da minha mãe, **Maria Genoveva**, e de **Marcos**, que ocupam espaço junto das melhores professoras que tive, **Carmem Simplício, Simone Hüning, Susane Zanotti, Ednaldo Farias e Henrique Simões**.

Aos bons encontros e boas histórias que tive ao longo da vida. **Aline Kelly, Aline Mesquita, Amanda Barros, Carolina Correia, Camila de Magalhães, Flávia Pâmela, Jéssica Ane, Karla, Priscila Alves, Arnon, Diana, Wéllia Passos, Fábio Barros, Felipe Alves, Felipe Wesley, Francisco, Jânio Barbosa, Kelvin Barros, Marcelo Correia, Wanderson e Yslanilson**, obrigado pelos momentos de riso frouxo.

Ao **Vitor Hugo**, pela presença, pelas conversas de apoio, pela parceria e pela sorte de um amor tranquilo.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**, pelo incentivo e possibilidade de dedicação integral e exclusiva à pesquisa.

[...]

*Depois de tudo até chegar neste momento
Me negar conhecimento é me negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro,
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar porque*

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá*

*E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula
Essa jaula vai virar*

*E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo para lutar pelo que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha tem que ter escola
Ninguém quer esmola, isto ninguém pode negar
Nem a lei, nem estado, nem turista
Nem palácio, nem artista, nem Polícia Militar*

*Vocês vão ter que me engolir, se entregar
Porque ninguém tira o trono do estudar*

(Dani Black)

RESUMO

A presente dissertação relata uma pesquisa que propõe discutir o cotidiano escolar e sua relação com a diversidade sexual e as juventudes, a fim de trazer à tona saberes, práticas, representações e significados acerca dos modos e hierarquias sexuais nesse contexto, a partir das questões levantadas por jovens do Ensino Médio do Instituto Federal localizado na Cidade de Marechal Deodoro, Alagoas. Objetivou-se analisar os significados da escola como espaço de discussão e experiência da diversidade sexual a partir da visão destas/es jovens. Assim como a) refletir sobre como são abordados os temas relacionados à diversidade sexual na escola a partir da visão das/os jovens; b) verificar com as/os jovens as possibilidades de diálogo no tratamento das questões da sexualidade e as práticas de enfrentamento ao sexismo e às homofobias na escola; e c) compreender se e como a cultura escolar interage com as culturas juvenis no tocante a dimensão da diversidade sexual. Para atingir tais objetivos, buscou-se uma inserção no ambiente escolar, nas relações e atividades desenvolvidas pelas/os jovens da instituição, além da realização de três encontros com seis jovens, utilizando a metodologia dos grupos de discussão. A partir da ferramenta metodológica proposta pretendeu-se fomentar uma conversa com as/os jovens acerca da temática da diversidade sexual no cotidiano escolar. Os encontros foram gravados em áudio e transcritos posteriormente para análise que foi realizada a partir da proposta de análise de conteúdo. Para a análise, construímos quatro categorias que buscam expor a relação entre juventude, diversidade sexual e escola, os sentidos atribuídos à sexualidade e quais as implicações no cotidiano dessas/es jovens. Encontramos vários discursos acerca da sexualidade, que reforçam algumas das dimensões prescritivas e de controle, mas também outros que revelam o caráter político da escola, entendida como lugar de possibilidades e disputas, principalmente a partir da participação e ação das/os jovens, assim como dos grupos e movimentos sociais que compõem uma rede de relações dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Juventudes. Escola. Sexualidade. Gênero. Participação política.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación que propone discutir la rutina de la escuela y su relación con la diversidad sexual y los jóvenes, con la finalidad de exponer los conocimientos, las prácticas representaciones y significados sobre las formas y las jeraquías en neste contexto, con cuestiones planteadas por los jóvenes del Instituto Federal localizado en la Ciudad de Marechal Deodoro, Alagoas. El objetivo de esta investigación fue analizar los significados de la escuela como espacio para la discusión y la experiencia de la diversidad sexual desde la perspectiva de estos jóvenes. Así como a) reflejar desde la visión de los jóvenes sobre la forma en que son tratadas cuestiones relacionadas con la diversidad sexual en la escuela; b) verificar con los jóvenes las posibilidades de diálogo en el tratamiento de la sexualidad y los modos de enfrentar sexismo y la homofobia en la escuela; y c) comprender si y cómo la cultura de la escuela tiene una interacción con las culturas de los jóvenes en lo que representa la dimensión de la diversidad sexual. Para lograr estos objetivos, se buscó una inserción en la escuela, en las actividades desarrolladas por los jóvenes, y la realización de tres encuentros con seis jóvenes, utilizando la herramienta metodológica de los grupos de discusión. Con esto, fue pensado una conversación con los jóvenes sobre el tema de la diversidad sexual en sus rutinas en la escuela. Los encuentros fueran grabados en audio y transcritos. Se realizó en análisis con la herramienta de la análisis de contenido. Construimos cuatro categorías que exponen la relación entre los jóvenes, la diversidad sexual y la escuela, los sentidos atribuidos a la sexualidad y implicaciones en la vida cotidiana de estos jóvenes. Encontramos varios discursos sobre la sexualidad que refuerzan algunas de las dimensiones de regulación y de control, pero también otros discursos que revelan la naturaleza política de la escuela, entendida como un lugar de posibilidades y disputas, principalmente con la participación y acción de los jóvenes, así como de los grupos y movimientos sociales que se configura como una red de relaciones dentro y fuera de la escuela.

Palabras clave: Jóvenes. Escuela. Sexualidad. Género. Participación política.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- ABI – Associação Brasileira de Imprensa
- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- AMEJE – Associação dos Municípios da Microrregião do Médio Jequitinhonha
- ANEL – Assembleia Nacional dos Estudantes Livres
- BSH – Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEP – Comitê de Ética na Pesquisa
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
- EBHO – Encontro Brasileiro de Homossexuais
- EDIS – Núcleo de estudos em diversidades e política
- EGHO – Encontro de Grupos Homossexuais Organizados
- GD – Grupo de Debate
- GDE – Curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola
- GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais
- GGB – Grupo Gay da Bahia
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
- IFAL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
- IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- NUH – Núcleos de Direitos Humanos e Cidadania LGBT
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBIC – Programa Institucional de Iniciação Científica
- PME – Plano Municipal de Educação
- PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
- SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 DIVERSIDADE EM DEBATE: GÊNERO E SEXUALIDADE NA CENA PÚBLICA.....	21
1.1 Dimensão da política – da tensão à ação: os movimentos identitários em favor da liberdade sexual.....	23
1.2 Dimensão da ética – sobre permanências e avanços no campo da sexualidade.....	29
1.3 Dimensão jurídica – proteção e promoção da diversidade sexual como ferramenta para a superação da discriminação	33
1.4 Diversidade e educação: entre potencialidades e insuficiências.....	38
2 CENÁRIOS EDUCACIONAIS E CULTURAS ESCOLARES.....	43
2.1 Os roteiros da sexualidade na educação: cenários e parâmetros curriculares.....	44
2.2 Escola como instituição e escola como relação	51
3 CAMINHOS, ATALHOS E ENCONTROS	58
3.1 Conversas epistemológicas	58
3.2 (Re)Conhecendo a escola: a inserção do pesquisador nos espaços das/os jovens.....	68
3.3 A constituição dos Grupos de Discussão.....	73
3.4 “E agora, José?!” O grupo acabou?: as categorias de análise e(m) disputa.....	78
4 AS TRAMAS DA SEXUALIDADE NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR.....	82
4.1 Sentidos da sexualidade e implicações na vida cotidiana	83
4.2 A escola e a diversidade	91
4.3 A polêmica do banheiro... Gênero e sexualidade em disputa.....	102
4.4 Quando a juventude e a sexualidade entram na cena: experiência de participação na escola	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXO.....	125

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo sobre o cotidiano escolar e sua relação com questões associadas à juventude e à sexualidade. Buscamos compreender as práticas escolares voltadas para as problemáticas sobre a sexualidade e o entendimento da escola como espaço de discussão e possibilidade de vivência da diversidade sexual, a partir do que nos dizem as/os jovens. Dessa forma, a partir de como veem a escola, buscamos saber como elas/es compreendem a relação entre as questões da diversidade sexual e as culturas juvenis com finalidade última de pensar a própria instituição escolar bem como analisar a participação destas/es jovens nesse cenário. Dito isso, para melhor compreender como se constituem as inquietações desta pesquisa, que se transformaram em objetivos e diálogos interessantes com autoras e autores que estudam as temáticas da diversidade sexual, gênero, sexualidades e juventudes, parece importante reconstruir um pouco da minha trajetória acadêmica e de inserção nesses debates.

Posso dizer que desde criança a sexualidade, as dimensões da diversidade sexual e de gênero me são interessantes. Na escola, quase nunca me enquadrei nos estereótipos e expectativas que eram esperadas de um menino: não gostava de brincar com os outros meninos, as brincadeiras que gostava eram todas consideradas de menina, minhas amizades eram majoritariamente com pessoas do gênero feminino. A sexualidade era velada, proibida, separada e controlada, exceto nas primeiras séries do ensino fundamental quando, compulsoriamente, os meninos eram incentivados a buscar namoradinhas. Nossas mães e pais e nossas professoras sempre tratavam de arranjar namoradas e namorados para todas/os. Eu mesmo tive uma namoradinha na época do jardim de infância e acreditei ser apaixonado por ela até a 5ª série (atual 6º ano). Era uma sexualidade incentivada, mas vigiada.

Na adolescência, principalmente no ensino médio, me recorro de experiências da sexualidade marcadas pela vigilância e pelos silenciamentos. Muitas das minhas amigas acabavam se interessando pelos rapazes mais velhos, de séries mais avançadas que as nossas e ficavam na “boca do povo” sempre que desafiavam alguns dos preceitos normativos da sexualidade. Era assustador como as fofocas a respeito das minhas amigas vinham carregadas de julgamentos sexistas e machistas. Na época, diante dos vários casos de meninas que engravidaram de forma considerada precoce, lembro de um grande investimento em conversas sobre prevenção dentro da escola. Eram palestras e aulas com conteúdo que reforçava o aspecto moralista e perigoso da sexualidade.

No Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET/AL, na Unidade de Ensino Descentralizada de Marechal Deodoro – UNED/MD, hoje o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL, existiam muitas meninas lésbicas e bissexuais que assumiam suas experiências dentro da instituição. Não eram raras as tentativas de silenciamentos e controle quando elas eram pegas se beijando dentro dos banheiros e vestiários. Casais heterossexuais até conseguiam burlar a regra de não poder beijar no pátio, na cantina ou na sala de aula. As meninas lésbicas não tinham sequer o direito de andarem juntas, pois sempre que eram notadas em “bando”, eram vistas como ameaças, sobrando apenas o banheiro como espaço de fuga para as suas experiências. Nas festinhas de comemoração e/ou culminância de algum projeto, sempre que um ou outro casal de meninas demonstrava afeto, eram logo recriminados.

Com relação aos meninos gays e bissexuais, a diferença é que nós não nos mostrávamos tanto quanto as meninas, mas sofriamos com os silenciamentos provocados pelas homofobias¹. Lembro também que uma menina transexual que estudou no CEFET na mesma época que eu, foi obrigada a performar um papel de gênero destoante de sua identificação durante todo o ensino médio. Não sei ao certo se ela chegou a concluir o ensino médio/técnico. Muitos eram os comentários direcionados a ela, por apresentar-se como um menino afeminado. As pessoas falavam sempre “- Ah, você viu a roupa do ‘fulano’? Aquele bicho quer ser mulher a todo custo...”. Só quando entrei na universidade eu soube que ela estava passando pelo processo de adequação ao gênero que se identifica. Nós nunca tivemos um contato próximo, não sei se, naquela época, ela já se identificava como pertencente ao gênero feminino, no entanto, as formas normatizadoras eram exercidas cotidianamente e eu me recordo delas.

Na graduação, desde o início participei de atividades de extensão e realizei trabalhos ligados à temática da sexualidade e juventudes. Mas só em 2013, com uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, intitulada “Juventudes, Gênero e Diversidade Sexual: um estudo sobre a participação de jovens em movimentos sociais

¹ Entende-se por homofobias as práticas de violência (física e simbólica) dirigidas a gays, lésbicas, travestis e transexuais. Essas duas últimas, apesar de não estarem ligadas às homossexualidades por se tratarem de identidades de gênero, acabam fazendo parte do que é considerado homofobia no seu uso mais genérico. Henrique Nardi (2013) chama a atenção para como a homossexualidade é tomada como central para debater e expressar tudo aquilo que foge à heterossexualidade e/ou se afasta das expressões binárias de gênero e sexualidade, dando certo privilégio ao termo homofobia. Segundo o autor, a palavra homofobia assume “um sentido genérico que designa toda forma de preconceito e discriminação contra a população LGBT”. (p. 20). Nesse sentido, torna-se importante esclarecer que toda vez que fizermos menção ao termo homofobias, no plural, estaremos tentando expor e reconhecer todas as manifestações desses preconceitos direcionados às homossexualidades e/ou identidades de gênero e sexualidade não binárias sem, contudo, privilegiar nenhuma delas ou promover qualquer tipo de exclusão e, na medida do possível, tentaremos expor e problematizar todos os tipos específicos, como lesbofobia e transfobia por exemplo.

feministas e LGBTs na cidade de Maceió”, coordenada pelo meu orientador, Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita, é que a relação entre sexualidade e juventudes se configurou como possibilidade de objeto de pesquisa. Tal pesquisa consistia em analisar e compreender a participação de jovens a partir de sua inserção nos movimentos e coletivos LGBTs e feministas da cidade e possibilitou às integrantes no núcleo uma aproximação com as realidades desses grupos e o que estava sendo preconizado pelas/os jovens naqueles espaços.

Durante a revisão bibliográfica, vimos que a temática da sexualidade ganha cada vez mais espaços no seio da sociedade civil e tem sido foco de pesquisas, intervenções nas escolas, nos programas de saúde, na mídia e instituições religiosas. Sabemos que ela é um assunto ligado à vida e envolve dimensões como gênero, identidade, orientação sexual, erotismo, reprodução, fantasias, crenças, desejos, conflitos (ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004) e geram diversos debates que podem tanto alargar a compreensão da sexualidade como experiência plural, como reforçar as concepções reguladoras e normativas das práticas e papéis sexuais. No que diz respeito aos estudos sobre as juventudes, é uma das dimensões que impulsionam os trabalhos, passando principalmente pela diversidade sexual e as problemáticas da educação, que constitui um campo vasto, pertinente e atual de problematizações, refletindo na criação de inúmeros projetos e iniciativas de “educação sexual”.

Essa educação muitas vezes não reconhece a diversidade de experiências e é pautada por um modelo disciplinador e adultocêntrico. Nesse sentido, oportunizar o debate diversidade sexual e juventudes por meio da visão dos jovens é reconhecê-los como protagonistas importantes das mudanças nesse cenário desigual, em favor do reconhecimento daquelas/es que sofrem por causa de questões relacionadas à discrepância dos papéis sexuais (sexismo) e as homofobias no espaço escolar.

O ambiente escolar que pensamos nessa pesquisa é, em potencial, um espaço privilegiado e estratégico para essas discussões se analisarmos, principalmente, a multiplicidade de visões e crenças das atrizes e atores envolvidas/os (estudantes, pais e mães, equipe pedagógica, funcionárias/os) assim como os tabus e interditos que cercam a temática (ABRAMOVAY, *et al* 2004). O consideramos como um espaço social marcadamente influenciado por um sistema que considera a heterossexualidade como possibilidade compulsória da sexualidade (BUTLER, 2010) em uma sociedade que se baseia nos valores culturais de um sistema heteronormativo². É na escola onde são (re)produzidas as diferenças e

² Sistema heteronormativo trata-se de um termo referenciado dos estudos de gênero e feministas orientados pela noção da matriz heterossexista, nesse contexto, determinam as noções na construção das identidades, onde a norma, o normal, o modelo heterossexual cristão e estabelece uma coerência na tríade sexo-gênero-orientação

desigualdades, principalmente aquelas que estão relacionadas à experiência da diversidade sexual (LOURO, 1997).

A partir dessa compreensão entendemos que os discursos construídos em torno desse espaço oferecem pouca ou nenhuma oportunidade para que jovens experimentem a sexualidade ou assumam seus desejos sem sentir vergonha, medo ou culpa (LOURO, 2013a), onde temas como gênero, identidade e diversidade sexual pouco aparecem nesse contexto. Entretanto, é na escola também onde experimentamos muitas das dimensões que nos constituem enquanto sujeitas/os sociais. Nesse sentido, assumimos também que a escola é um espaço aberto, um campo de relações em que todas essas questões não estão dadas a priori, podendo se basear em normas e padrões sociais, perpetuando-os ou colocando-os em questão (BALIEIRO & RISK, 2014).

Caracterizado esse cenário, nossa pretensão era a de discutir essas relações, a fim de fazer vir à tona saberes, práticas, representações e significados das questões da sexualidade, diversidade sexual e gênero no contexto escolar. Por que tratar os temas de gênero e diversidade na escola? Quais os significados das abordagens sobre esse tema no universo escolar? Qual a importância e a centralidade da participação dos jovens nesse cenário?

Tais discussões tornaram-se inquietantes diante da necessidade de pensarmos possibilidades e caminhos que permitissem olhares diferentes para as práticas e discursos existentes nas escolas, tendo em vista que, quando tratadas, as temáticas de diversidade sexual e de gênero, têm foco nos problemas e intervenções educacionais voltadas para questões individuais, muito marcadas por um modelo binário de gênero e sexualidade – homem/mulher; heterossexual/homossexual (BUTLER, 2010). Esse modelo acaba direcionando o debate para uma perspectiva que classifica as/os jovens em uma categoria que fixa as identidades sexuais nesse binarismo e não contempla a diversidade de experiências que poderiam ser pensadas para além da matriz heterossexual, como as lesbianidades, bissexualidades, as travestilidades, transexualidades e transgeneridades, por exemplo. Como consequência desse modelo, a diversidade sexual é o nome dado apenas às questões que fogem ao padrão heterossexual (NARDI & QUARTIERO, 2012). Nesse sentido, portanto, vemos que o termo diversidade sexual também é um conceito em disputa, que precisamos discutir.

sexual (BUTLER, 2010), direcionando e determinando uma coerência do sexo – se o sujeito nasce macho ou fêmea –, tornando-se de um dado gênero - homem ou mulher - irá manifestar desejo afetivo e sexual a partir do que é tomado como natural – se é homem direciona esse desejo para mulher e vice-versa. Vemos que essa regra acaba se reproduzindo no contexto escolar, em atividades e explicações da sexualidade, na organização da instituição, etc e que coloca os jovens que fogem a ela como sujeitos que precisam ser controlados, reajustados, etc. Além do mais, de acordo com esses estudos, a heteronormatividade é também responsável por marcar e (re)produzir as diferenças entre os gêneros, considerando o gênero masculino sempre como superior.

Dito isso, a questão principal desse trabalho foi analisar os significados dos jovens sobre a escola enquanto espaço de discussão e experiência da diversidade sexual. Buscamos também: a) refletir sobre como são abordados os temas relacionados à diversidade sexual na escola a partir da visão das/os jovens; b) verificar com as/os jovens as possibilidades de diálogo no tratamento das questões da sexualidade e as práticas de enfrentamento ao sexismo e às homofobias na escola; e c) compreender se e como a cultura escolar interage com as culturas juvenis no tocante a dimensão da diversidade sexual. Diante do exposto e da necessidade de conhecer como é esse campo, bem como dar respostas às perguntas e inquietações que direcionam a pesquisa, o trabalho foi pensado e dividido em quatro capítulos temáticos.

No primeiro capítulo, intitulado **“Diversidade em debate: gênero e sexualidade na cena pública”**, buscamos traçar um histórico de como a sexualidade e a diversidade sexual entraram no debate e no discurso da sociedade brasileira, tentando delinear um cenário que fosse capaz de mostrar como ele emerge e direciona/impulsiona o debate da educação. Veremos que o tratamento dado às questões da sexualidade tem sofrido inúmeras transformações com o decorrer do tempo, muitas delas advindas das mobilizações dos movimentos sociais, em especial os de caráter identitário, como os movimentos feministas e LGBT (BOZON, 2004; FACCHINI, 2005; MACHADO, 2007; LOURO, 2013a; PARKER, 2013), assim como do debate diante da epidemia do HIV/AIDS por parte da sociedade e são, portanto, “um catalisador importante para a pesquisa sobre a sexualidade.” (PARKER, 2013 p. 131). Esses saberes, representações e conhecimentos que são construídos diante dessas transformações contribuirão para o debate político da sexualidade, além de moldar e modificar os cenários culturais da temática (BOZON, 2004).

No segundo capítulo, **“Cenários educacionais e culturas escolares”**, objetivamos pensar o espaço escolar, seus sistemas e normas, e debater as questões que envolvem a diversidade sexual e a participação juvenil, buscando compreender se e em que medida acontece a interação das demandas da cultura escolar no que tange a sexualidade com as demandas das culturas juvenis na relação com o cotidiano da escola. Continuamos com apresentação da trajetória de algumas políticas públicas da educação, recuperando alguns de seus antecedentes e articulando discussões que nos ajudam a entender como a temática da sexualidade é tratada na instituição escolar.

“Caminhos, atalhos e encontros” é o capítulo que apresenta o caminho metodológico trilhado em nosso percurso de pesquisa. Nessa parte do trabalho, apresentaremos as reflexões sobre o modelo epistemológico que direciona o estudo dentro dos processos psicossociais de

investigação. As ferramentas metodológicas, a busca pelas/os sujeitas/os, a inserção no campo e no grupo, as atrizes e atores, assim como os pontos baixos e altos que auxiliaram na condução do estudo.

No quarto e último capítulo, traremos as análises e discussões das falas das/os jovens nos grupos de discussão, além de elementos do campo que ajudaram a perceber **“as tramas da sexualidade na experiência escolar”**, ressaltando a relação entre as temáticas de juventudes, diversidade sexual e participação na escola. Discorreremos sobre os resultados a partir de quatro categorias de análise construídas no processo de pesquisa, que tentavam contemplar os objetivos do trabalho. A primeira categoria diz sobre a pluralidade dos significados e dos sentidos da sexualidade atribuídos pelas/os jovens e quais as implicações nas suas vidas. A segunda, versa sobre a escola e as demandas da diversidade sexual e de gênero. A terceira categoria surge a partir de questões polêmicas sobre o banheiro que nos revelaram questões sobre gênero e sexualidade bastante interessantes de serem discutidas. A última categoria trata dos modos de organização para o enfrentamento às problemáticas que atingem as/os jovens, principalmente no tocante às demandas da sexualidade no espaço escolar. Traremos também uma discussão sobre as culturas juvenis, suas multiplicidades e singularidades encontradas na instituição pesquisada.

É válido ressaltar aqui a importância de pesquisas como essa no cenário atual, onde surgem inúmeras tentativas de retrocessos nos debates de sexualidade, política e cidadania, com os discursos contra as políticas educacionais transformados em uma verdadeira ideologia, apagando a possibilidade do político. Durante o meu trajeto nessa pesquisa, as reformulações dos Planos Estaduais e Municipais de Educação trouxeram inúmeras discussões acerca das temáticas de gênero e diversidade no espaço escolar.

Gênero e sexualidade têm sido consideradas, ao longo dos anos, temáticas importantes de serem debatidas nas escolas. Desde o seu reconhecimento como um tema transversal, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, até as mais recentes e disputadas polêmicas em torno do que vêm chamando, pejorativamente, de “ideologia de gênero”, as temáticas dividem opiniões acerca do que a instituição escolar deve ou não tratar.

A criação de um Plano Nacional visa garantir as condições básicas para que seja ofertada um ensino de qualidade que siga um único princípio: a educação cidadã para todas as pessoas. O que temos visto nos estados e municípios do Brasil, no entanto, é uma intensa fragmentação das propostas nacionais, provocando intenso alarde acerca das questões, que culmina com a exclusão das menções de gênero e sexualidade dos documentos que regem a educação de cada estado e/ou município, diante da pressão de parcelas conservadoras da sociedade e,

principalmente, das pessoas que ocupam lugares cativos nas Assembleias Legislativas e Câmaras.

Essa onda conservadora tem trazido também outras propostas que inibem discussões de outras questões relevantes para a educação, como a “escola sem partido” e lei “escola livre”, aprovada em Alagoas, que dentre outras coisas, visa punir professoras/es que abordem questões sobre política e diversidade nas salas de aula, impedindo o acesso à produção de conhecimento científico.

As/Os defensoras/es das ações e projetos supracitados, advogam pela neutralidade da instituição escolar no modo como são tratadas essas questões. Segundo elas/es, a/o professora/or tem que trabalhar todos os assuntos e teorias de modo equivalente, sem privilegiar nenhuma corrente ou teoria, seguindo o que está no projeto pedagógico, sem críticas ou qualquer contextualização. Nesse sentido, a principal contribuição desse trabalho é acrescentar força aos argumentos das/os defensoras/es de uma educação de qualidade, crítica, que promova o debate e a diversidade.

Faz-se importante também justificar esse trabalho no campo dos processos psicossociais, para que possamos pensar o papel de atuação da Psicologia enquanto ciência e profissão, no que diz respeito ao tratamento dado a questões de gênero e diversidade, por exemplo, no interior da instituição escolar. Tal perspectiva, geralmente marcada pelo controle e pela norma, precisa ser questionada e estar aberta à mudança.

1 DIVERSIDADE EM DEBATE: GÊNERO E SEXUALIDADE NA CENA PÚBLICA

Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos.

(FOUCAULT, 2014 p. 27)

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o trajeto percorrido pela temática da diversidade sexual no processo de politização da sexualidade no Brasil. Pretendemos trazer os antecedentes que dialogaram com a sociedade durante esse percurso e seus desdobramentos e tendências nas discussões da sexualidade nas escolas brasileiras. Parte substancial dessa trajetória é percorrida com a recomposição da história e da discussão realizada pelos movimentos sociais de caráter identitário, os movimentos feministas e LGBT, que vêm contribuindo no sentido de moldar o cenário político da sexualidade e garantindo uma aproximação entre esses movimentos e o Estado, incluindo temas como a diversidade e igualdade de direitos a partir do reconhecimento de agendas e criação de projetos e políticas públicas, principalmente no campo da educação, sob a ótica das relações de igualdade de gênero e diversidade sexual.

Propomos expor também outros fatos importantes sobre os acontecimentos que contribuíram em primeira instância para colocar a diversidade sexual como um conceito em disputa na sociedade e, posteriormente nas pautas educacionais. Analisaremos esses acontecimentos, na medida em que nos auxiliem a pensar e compreender as tensões existentes. Analiticamente pensamos essas tensões a partir de três dimensões que caracterizam e se sobressaem em alguns desses momentos, são elas: a) dimensão da política, onde os movimentos

feministas e LGBT³ protagonizam uma luta com a sociedade a fim de questionar os padrões e moral sexual, afirmando-se como atores políticos, construindo agendas e lutas que visibilizam e ampliam aspectos silenciados da democracia; b) dimensão da ética, onde os movimentos trazem um contraponto ao discurso médico e normatizador, ainda hoje presente em algumas instâncias, no que diz respeito às sexualidades, que concebe as relações homossexuais e as identidades trans no campo da patologia, da anormalidade; e c) a dimensão jurídica, a partir do reconhecimento da sexualidade como um direito humano, impulsionado pelas tensões políticas e éticas ao longo da história, auxiliando no debate e criação de propostas para garantir a efetivação do direito à sexualidade, assim como na chegada da sexualidade na instituição escolar.

O campo dessas tensões constitui-se como um cerne de análise importante para compreendermos as contestações e embates para a entrada da diversidade sexual no campo das políticas públicas para a educação. Dividir analiticamente em três aspectos distintos e localizá-los historicamente não significa que ocorreram em etapas, ou seja, que cada uma delas corresponde a uma época ou que uma foi ultrapassada pela outra; tampouco pensar que algumas dimensões retrocederam por causa delas, desconsiderando os avanços conquistados à duras penas. Cada uma dessas tensões se apresenta de diferentes maneiras a depender do período histórico. Algumas delas são tão fortes que acabam se perpetuando e dificultando ainda mais o debate da sexualidade, principalmente no campo da educação.

Apesar dessa divisão, com elementos pontuais e localizados na história, a ideia não é fazer uma reconstituição histórica desses movimentos e de suas lutas⁴, mas pensar questões relacionadas ao modo como esse tema foi vivenciado por eles e pela sociedade civil, além de refletir questões que estiveram e continuam relacionadas à entrada desse debate na educação, a partir de uma análise psicossocial.

³ Utilizaremos o termo LGBT para tratar do movimento social que representa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis, representado por diferentes siglas a partir de momentos históricos e lutas bastante específicas.

⁴ Regina Facchini (2005), Frederico Viana Machado (2007), Gustavo Gomes da Costa Santos (2007), Alessandro Soares da Silva (2008), entre outras/os autoras/es trazem importantes análises e históricos dos movimentos que nos ajudam a entender o processo de politização e democratização da sexualidade.

1.1 Dimensão da política – da tensão à ação: os movimentos identitários em favor da liberdade sexual.

O processo de transformação e abertura política para as discussões da sexualidade é marcado não apenas por tensões e contradições, mas, sobretudo por lutas contra as opressões, discriminações e violências em vários âmbitos sociais. Esse contexto propiciado em grande parte pelos movimentos identitários (primeiro pelo movimento feminista, que antecede à luta com a dimensão da igualdade de gênero, e anos depois com as movimentações realizadas por lésbicas, travestis, transexuais, gays e bissexuais) traz para a ordem pública questões antes mantidas no âmbito privado e propicia que comecem a ser elaborados e gestados programas e políticas com concepções diferentes sobre sexualidade e direitos, possibilitando a inclusão de sujeitos antes invisibilizados, além da possibilidade de novos olhares e mudanças reais na sociedade.

No Brasil, o movimento LGBT é recente tendo suas primeiras manifestações no final dos anos 1970 com o movimento homossexual e sua “primeira onda”, que visava a libertação da homossexualidade do estigma de doença, crime e/ou pecado e buscava o fortalecimento da identidade homossexual, “em contraste com as alternativas presentes no gueto e em algumas associações existentes no período anterior ao seu surgimento.” (FACCHINI, 2005 p. 88). Regina Facchini (2005) relata que nessa época os movimentos homossexuais apresentavam certa divergência no modo como alguns militantes concebiam a participação política do movimento, sendo alguns grupos taxados como despolitizados e caracterizados como grupos e associações com interesse voltado apenas para a sociabilidade de gays e lésbicas do país.

Nesse sentido então, havia de um lado aqueles que colocavam em suas pautas discussões sobre direitos de homossexuais – como casamento e adoção – e do outro, aqueles que lutavam pela libertação da homossexualidade, onde a principal reivindicação era a de que existissem espaços onde a (homo)sexualidade pudesse ser manifestada sem represálias, sem se preocupar com outras dimensões e direitos. Entretanto, poder mostrar-se e ocupar espaços sociais tidos como privilégios apenas de heterossexuais, principalmente em uma sociedade marcada por preconceitos e interdições no campo da sexualidade, são, indubitavelmente, rearranjos políticos importantes para a efetivação de todos os direitos. De toda forma, os movimentos homossexuais criam uma espécie de cultura sobre a homossexualidade numa perspectiva política e para além da reivindicação ou legitimação de algum tipo de militância, começam a tensionar a sociedade com suas lutas na busca por direitos. De acordo com Louro (2015 p. 30) “a homossexualidade discursivamente produzida transforma-se em questão social relevante.”

Sabemos que no surgimento do grupo homossexual organizado, a predominância na participação era masculina, tendo entrado a discussão feminina no movimento com o grupo Somos – Grupo de Afirmação Homossexual – e mediante participação desse grupo numa semana de debates sobre movimentos de emancipação de grupos discriminados, em 1979 na USP. É a partir desses debates impulsionados pelo contexto social e político da época que o movimento homossexual é levado a vincular em seus discursos demandas de outros grupos das ditas minorias, como o movimento negro e feminista, o movimento dos trabalhadores e reivindicações de grupos de esquerda (FACCHINI, 2005; MACHADO, 2007), dando espaço para lutas por direitos, igualdades, visibilidades e justiça para todas/os aquelas/es que não são contempladas/os. Esse cenário de disputas assinala as tensões de caráter político por se tratar de uma luta contra forças que excluem e silenciam sujeitas/os por causa de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Com o período de abertura democrática e organização desses *novos movimentos sociais*⁵ o contexto que propicia tais discussões tem se tornado cada vez mais frequente e diverso. A luta desses movimentos consiste em alterar o cenário que promove exclusão social e discriminação por orientação/identidade/desejo sexual. É nesse contexto que acontece o I encontro de Homossexuais militantes realizado na Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Entre as reivindicações presentes no debate desse primeiro encontro estava a de incluir na Constituição Federal *o respeito à orientação sexual e a luta pela retirada da homossexualidade da categoria de doença mental* (FACCHINI, 2005). Homossexuais são encorajadas/os a literalmente “saírem do armário” e lutar contra todas as formas de discriminação, opressão e invisibilidade civil. Com essas pautas o movimento impulsiona um embate ético e político que repercute em diversas áreas da sociedade, principalmente nos campos da medicina (com os primeiros debates sobre despatologização) e do direito (na luta pela efetivação de direitos civis).

Nesse sentido, vemos que o movimento homossexual brasileiro na sua primeira onda desempenha um grande papel no processo de luta pelo respeito à diversidade sexual, pelas distintas formas de expressão da sexualidade, no processo de luta pela libertação da homossexualidade e fortalecimento da identidade homossexual. Em abril de 1980 acontecem

⁵ Por novos movimentos sociais resgatamos a expressão trazida por Machado (2007) remetendo-se aos estudos de Ilse Scherer-Warren, que falam sobre os movimentos que se distinguem dos movimentos sociais tradicionais e trazem à cena pública assuntos que eram mantidos na ordem do privado, organizam-se e juntam forças para assegurar a igualdade de direitos para todos, que são responsáveis pela luta em favor da desnaturalização de práticas arraigadas na sociedade, como a discriminação de grupos tidos como minoritários, e na busca pela transformação social.

em São Paulo o I Encontro de Grupos Homossexuais Organizados (Egho) e o I Encontro Brasileiro de Homossexuais (Ebho) que também foram importantes para o fortalecimento, organização e visibilidade das questões de gays e lésbicas do país (FACCHINI, 2005).

No entanto, o início dos casos de Aids no Brasil ainda na década de 80, traz para o movimento homossexual e para o debate sobre sexualidade algumas problemáticas. A doença inicialmente associada à homossexualidade e às práticas sexuais moralmente estigmatizadas acarreta um retrocesso diante das conquistas no campo das sexualidades, demandando uma atuação mais enérgica dos movimentos no combate ao preconceito. Segundo Facchini (2005), “quando surgiram as primeiras notícias sobre a Aids, houve várias reações de desconfiança no interior do movimento (homossexual); havia o receio de que fosse mais uma forma de controle médico sobre os homossexuais.” (p. 99). De acordo com Machado (2007), esse momento é apontado como um dos motivos para o declínio do movimento homossexual, dividindo as opiniões sobre como os militantes deveriam agir diante da associação e relação da Aids com os homossexuais (MACHADO, 2007; FACCHINI, 2005). Sobre esse período Facchini (2005) aponta que:

Antes do final da primeira metade dos anos 1980, houve uma drástica redução na quantidade de grupos presentes no movimento. Isto pode ser justificado, entre outras coisas, pelo surgimento da epidemia da Aids, então chamada peste “peste gay”, e seu poder de desmobilização das propostas da liberação sexual, e, ainda, pelo fato de muitas lideranças terem se voltado para a luta contra a Aids, criando as primeiras respostas da sociedade civil à epidemia. (p. 102).

Contudo, apesar do surgimento dos casos de Aids ser apontado como responsável pela divisão e diminuição do movimento homossexual, é por causa disto que muitos desses movimentos e outras entidades se unem e organizam trabalhos de prevenção, respeito, conscientização e tratamento da doença. É nesse contexto, portanto, que salientamos a importância desses movimentos na construção de políticas públicas de saúde. Acontecimentos como estes refletem a dimensão política e também ética no modo como contribuem para inserir a discussão da sexualidade em diversos âmbitos sociais.

Todo esse processo de conflitos, negociações e legitimações de sujeitos e demandas está pautado no pensamento de busca pela superação de um modelo de sociedade autoritária que exclui e desrespeita pessoas. Santos (2007) faz uma análise da trajetória do movimento homossexual na cidade de São Paulo desde a época do seu surgimento, marcado pela criação/fundação do Grupo Somos e aponta que era consenso, tanto no movimento homossexual como no movimento feminista, rejeitar qualquer forma de autoritarismo, quer

fosse oriundo da opressão da ditadura militar, quer fosse das questões impostas nas relações assimétricas de gênero, na relação homem e mulher ou até mesmo na relação entre homossexuais. Facchini (2005) alerta:

Neste sentido, é importante lembrar que “a primeira onda” do movimento homossexual e o movimento feminista foram analisados, na década de 1980, a partir de uma bibliografia voltada para os movimentos então chamados de “alternativos” ou “libertários”, que enfatizava seu forte caráter antiautoritário e comunitarista. (p. 106-107).

[...] mesmo nessa “primeira onda” do movimento, já se encontravam presentes, embora ainda pouco expressivas, outras características facilmente identificáveis na trajetória de militantes, como o já falecido João Antônio Mascarenhas (articulador inicial do grupo de intelectuais que formou o jornal *Lampião da Esquina* e fundador do extinto grupo *Triângulo Rosa*) e Luiz Mott (fundador do Grupo Gay da Bahia). Ambos são personagens fundamentais, principalmente durante o período de “declínio” do movimento. Uma menor refratariedade à institucionalidade e o pouco envolvimento com posições ideológicas de esquerda ou anarquistas estão entre as características que, a meu ver, já estavam presentes. Essas características permitiram que esse movimento não chegasse a desaparecer em meados da década de 1980, *passando de uma ênfase antiautoritária e comunitarista para uma ênfase na garantia do direito à diferença e para uma tendência a estabelecer organização de caráter mais formal que comunitário.* (p. 107, grifos nossos).

Machado (2007), ao analisar o que chama de embriões do movimento GLBT (é assim que encontramos no trabalho, porque fala de um dado momento histórico anterior à mudança da sigla como conhecemos atualmente), pontua que desde os primeiros momentos do movimento encontramos alguns acontecimentos isolados que começam a criar esse embrião da cultura que vivia à margem e desafiava a moral sexual vigente resistindo, segundo o autor, de uma forma corajosa, criativa e livre. E assim, a ação das/os militantes e a disputa para as questões relacionadas à ampliação do que entendemos sobre sexualidade e seus desdobramentos no campo da cultura se tornam mais visíveis. Essa dimensão política atravessa toda a história dos movimentos sociais em favor da liberdade sexual até hoje. No contexto brasileiro, a pauta e as reivindicações do movimento feminista junto como o movimento homossexual têm atuado politicamente de diferentes formas, possibilitando a entrada da temática da sexualidade no debate da sociedade.

As paradas do orgulho LGBT – iniciadas em meados dos anos 1990, as caminhadas pela legalização e descriminalização do aborto, movimentos pela liberdade sexual de mulheres são exemplos de espaços de resistência política importantes para (re)organizar o universo da sexualidade onde sejam possíveis esses e outros debates. Nesse sentido, a emergência e visibilidade desses movimentos são responsáveis pelas primeiras tentativas de construção de uma sociedade igualitária e justa, pautada no respeito à diferença, assim como pela viabilidade política e ascensão de demandas contemporâneas que contemplam mulheres e a parcela LGBT

da população. Desse modo, a dimensão da política constitui e organiza os movimentos sociais identitários a partir de suas pautas e dos seus modos de atuação. As ações citadas constituem uma ferramenta importante de conscientização, criação de acordos e também de dissensos, tendo em vista que trazem à cena pública temas invisibilizados pela cultura. Nesse campo de disputas e conflitos questionam as hierarquias sociais e abrem um espaço para pensarmos a democracia. De acordo com Prado e Machado (2012):

[...] A sexualidade se torna cada vez mais um elemento pelo qual a política criará consensos morais hegemônicos e, conseqüentemente, dissensos, que provocam debate e a luta sobre os direitos de igualdade e diferença no campo das disputas políticas e por reconhecimento social. [...] Aqui as conhecidas Paradas do Orgulho GLBT cumprem um papel de extrema importância no enfrentamento das deslegitimações cidadãs, desestabilizando o universo de sociabilidade hegemônico e ampliando, assim, as possibilidades da objetivação social contemporânea. (p. 20)

Silva (2008), concebe as paradas como dispositivos de luta política diferentes, que fogem das tradicionais passeatas e de modos organizados em um modelo mais clássico de fazer política. Além de visibilizar questões que atingem diretamente a vida de lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e gays, elas conseguem ampliar o debate da diversidade, recrutando mais pessoas para “ultrapassar as fronteiras rígidas dos territórios reservados às populações LGBT” (SILVA, 2008, p. 233). Continuando com Silva (2008),

No processo de construção da Parada, estão presentes aspectos grupais e individuais, estão presentes as expectativas sociais, que os participantes têm a respeito de si e do outro. Tais expectativas sociais recebem um sentido efetivo quando elas se materializam em ações concretas, que podem ou não ser mobilizadoras, capazes de orientar e conduzir a participação, ou não, de sujeitos que se reconhecem nesse universo, em alguma medida. O reconhecimento de si e do outro, de adversários e antagonismos etc., permitem significar politicamente a Parada, partindo-se de lugares diferenciados. E essa experiência particular, quando partilhada coletivamente, faz com que emergam significações coletivas ou, quem sabe, uma *consciência política coletiva*. Reconhecer seu lugar e sua condição social no sistema de dominação-exploração-dominação, reconhecer o lugar do outro tanto como aliado quanto como adversário, como alguém que tanto pode partilhar do mesmo lugar quanto pode se opor diametralmente a ele, são alguns dos aspectos que possibilitam a construção de uma identidade coletiva, vista em movimento, a superação de crenças e valores sociais cristalizados e a emergência de sentimentos de eficácia política, que contribuam para o fortalecimento de sentimentos de pertença grupal. (p. 236, grifos do autor)

Muitos espaços e direitos têm sido conquistados ao longo dos anos, transformando a cultura política. Entretanto, percebemos cada vez mais investimentos capazes de retroceder os avanços conquistados. O conservadorismo que guia os poderes legislativo e judiciário são uma verdadeira ameaça no cenário atual (FONSECA, NASCIMENTO & MACHADO, 2007) e impulsiona o movimento LGBT a agir e continuar lutando não só pelo reconhecimento de mais direitos, como também pela permanência deles. Dessa forma, no interior dos movimentos, várias são as estratégias de ação e mobilização, refletindo a pluralidade de interesses e dos

modos de pensar o público e o político. Essas mobilizações, ainda que divergentes em seus objetivos e práticas, começam a construir, legitimar e dar visibilidade a um conjunto de reivindicações que se revela cada vez mais pertinente na sociedade. De certa forma, essas ações se fazem presentes inicialmente e muito fortemente em torno da questão da saúde que se pulveriza em outros espaços, entre eles o da educação, como veremos mais adiante. Nesse último, a entrada da sexualidade tem sido marcada por diversos embates, pois é enxergada tanto como uma importante ferramenta para a inserção de outros debates relevantes no enfrentamento de processos de discriminação e exclusão de sujeitos que desafiam os padrões da moral sexual e de gênero, como também, por uma parcela conservadora da população, um atentado à família que põe em risco à moral e os bons costumes.

Os diferentes momentos, ou ondas, que caracterizam os movimentos feminista e LGBT podem nos ajudar na (re)composição das tensões existentes no debate sobre gênero e sexualidade na medida em que indicam características, estratégias e tendências do movimento, a depender da localização na história, dessas organizações sociais. Desse modo, a análise desse cenário é interessante, sobretudo, para pensarmos nos embates para democratização e valorização da diversidade e o combate às opressões de gênero e sexualidades, tendo em vista que ele é marcado por constantes choques e disputas/negociações que se interpõem na construção de um projeto de sociedade pautada por valores éticos como respeito, dignidade e que possam garantir a participação de todas/os.

Nesse sentido, portanto, é importante ressaltar que esses movimentos expõem no cenário público uma série de denúncias sobre as hierarquias sociais que provocam desigualdades. Dessa forma, a partir de suas trajetórias e ações, articulam dimensões no campo da política, da ética e do direito que direcionam para o reconhecimento e para as transformações das formas de tratamento da sexualidade, construindo e visibilizando outros referenciais dentro da nossa sociedade. A existência e o reconhecimento de outros modelos de família, que não o demarcado pela heteronormatividade, do casamento e da adoção por casais homossexuais são exemplos de transformações culturais importantes para entendermos alguns dos discursos contemporâneos que se colocam contra esses avanços.

1.2 Dimensão da ética – sobre permanências e avanços no campo da sexualidade.

Com o que foi apontado como declínio do movimento homossexual, vemos crescer as manifestações organizadas pelo reconhecimento e garantia do direito à diferença, retomando o debate sobre os homossexuais e as homossexualidades que havia sido deixado um pouco de lado em favor da necessidade de resposta à epidemia da Aids. As principais discussões, nos anos 1980, eram trazidas pelos grupos Somos e o Grupo Gay da Bahia (GGB), que realizavam ações que iam além do enfrentamento da questão trazida com a epidemia, colocando a “causa gay” em primeiro lugar (FACCHINI, 2005). Segundo Machado (2007), com o advento da Aids todos os grupos se viram obrigados a discuti-la de alguma maneira, alguns faziam isso de forma menos ligada às políticas de prevenção, na tentativa de se afastar do estigma trazido com a doença, outros uniam as duas dimensões, aproveitando a visibilidade trazida com a doença, dando mais espaço às questões dos homossexuais e impulsionando outros setores da sociedade a tratarem das demandas do movimento.

Contudo, em contrapartida aos acontecimentos gerados dentro do movimento homossexual, a Aids desde o início trouxe para o cenário público a discussão acerca da sexualidade, antes mantida apenas na esfera privada, impulsionando outros setores, além do movimento, a discutir sobre ela. Ao relembrar o caminho dessas mobilizações, percebemos como têm sido discutidos e questionados alguns conceitos tão fixos quanto caros dentro da nossa cultura. Machado (2007) acrescenta que:

A questão da Aids provocou, além de um aumento na visibilidade da comunidade gay e lésbica, recursos estruturais para a manutenção dos movimentos. Isto se tornou realmente positivo quando a Aids deixou de ser a “peste gay”, ficando claro que qualquer pessoa era suscetível à contaminação. (p. 57).

Nesse sentido, junto com os movimentos sociais e alguns setores, a Aids se transforma em um assunto bastante debatido na sociedade civil, com um movimento que trazia para a discussão não só a pauta da discriminação, como também da prevenção e da *educação sexual*, além também de continuarem as questões relativas às homossexualidades, impulsionando o debate também com o Estado exigindo um posicionamento e formas/estratégias de enfrentamento ao preconceito e exclusão. Nessa época, além das bandeiras já existentes no movimento LGBT (como a *despatologização da homossexualidade* e políticas anti-discriminatórias), tivemos os primeiros passos na discussão de outras temáticas, como a união civil igualitária e a *inclusão da educação sexual nos currículos escolares* (FACCHINI, 2005). Assim, frente à exigência de organização contra a doença, o movimento LGBT afirma a

importância da educação como principal ferramenta no combate à Aids e ao preconceito contra as sexualidades.

Dessa forma, com o aumento da infecção por parte não mais da parcela anteriormente taxada como “grupo de risco” (homens com práticas homossexuais, hemofílicas/os, haitianas/os, usuários de drogas injetáveis e profissionais do sexo), a estruturação do primeiro programa de controle da Aids no Brasil, da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, influenciou a criação de um programa a nível federal para controlar a doença, com a portaria número 236, de 02 de maio de 1985, que versa sobre medidas de gestão da situação (DEPARTAMENTO DE DST, AIDS E HEPATITES VIRAIS). Essa portaria buscava trazer informações sobre a Aids, assim como questões relativas a uma “educação sanitária” aos membros dos chamados grupos de risco.

A educação como era tratada no documento citado acima, visava conter o comportamento sexual das pessoas, restringindo a atividade sexual a um único parceiro, embora houvesse uma citação do uso de preservativo, que em tese serviria para proteção (BRASIL. Portaria nº 236, de 02 de maio de 1985). Acreditamos que tal noção de sexualidade, medida pelo controle dos corpos e do número dos parceiros sexuais, violenta o direito à vivência/experiência da própria sexualidade. Nesse sentido, vemos a necessidade de uma educação sexual capaz de problematizar e esclarecer essas e outras questões relativas à prevenção de doenças, mas também, e principalmente, no que tange a sexualidade por um viés plural, desligada de noções moralistas e preconceituosas. Dessa forma, o movimento LGBT e o movimento feminista, ao lutar pela libertação sexual e da sexualidade, sustentam o argumento de que é preciso romper com esses estigmas e colocar em xeque todas as noções reguladoras da sexualidade.

Autoras como Leite (2013) e Facchini (2005) entre outras/os, discutem que o processo de redemocratização vivenciado pelo Brasil na época da ditadura militar e a atuação dos movimentos sociais nesse período são importantes para analisar como a sexualidade e a discussão dos direitos humanos tomaram o cenário ético, político e social da época e possibilitaram espaço para a discussão até hoje. Para Facchini (2005), esse processo de abertura democrática direcionou para a necessidade de uma construção de uma imagem pública da homossexualidade que fosse desvinculada das vivências anteriormente relacionadas. Podemos pensar que, junto com a discussão pública sobre a homossexualidade, outras questões relacionadas à sexualidade, moral sexual e a discussão dos direitos humanos também ganham espaço. Nessa época outras reivindicações como as do movimento feminista e de grupos de esquerda são visibilizadas, “assim, os direitos humanos transitaram de uma perspectiva mais

ligada à resistência à ditadura militar para uma questão pública, incorporada à agenda política nacional.” (LEITE, 2013, p. 85). Foucault (2014), pontua que o aparecimento das discussões sobre a homossexualidade:

[...] possibilitou a constituição de um discurso de “reação”: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua “naturalidade”, e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico. (p.111)

Apesar do autor discutir uma outra época e lugar, sua contribuição nos faz pensar o contexto do surgimento da categoria da sexualidade na cena pública brasileira. Assim, diante desses acontecimentos e manifestações, cria-se um discurso não só sobre a homossexualidade, mas sobre as sexualidades. Esse período é importante para que aconteçam avanços, sem, contudo (como veremos), acabarem as tensões. A sexualidade, portanto, acaba assumindo o caráter de um dispositivo que fala sobre os sujeitos e o que deve ser feito com eles, em uma relação de forças de controle e poder sobre os corpos. Esse poder opera sob discursos distintos, apoiados por um modelo estratégico importante na legitimação e garantia ações (FOUCAULT, 2014). Nesse sentido, e com essas ações, o Estado opera com esses discursos que constroem e dão legitimidade ou ilegitimidade da experiência de determinadas pessoas, quando ele enxerga que estas necessitam de proteção.

O ponto central na discussão entre os movimentos e o Estado, no que diz respeito ao que chamamos aqui de dimensão da ética, tem sido a luta pela despatologização das identidades sexuais e de gênero que fogem à cis-heteronormatividade⁶; essa luta carrega um histórico de conquistas e embates travados dentro da sociedade, desde que a sexualidade é tomada como um direito e, como tal, precisa ser preservado. Outro aspecto dessa dimensão reflete os desafios impostos por essa sociedade heteronormativa, que possam enfrentar os preconceitos direcionados às relações estabelecidas a partir da diversidade sexual. Diz de um enfrentamento ao discurso médico, mas também se opõe aos discursos morais que enxergam essas relações como anormais, ilegítimas.

Dentre as conquistas, podemos elencar a retirada das homossexualidades da categoria dos transtornos mentais ou desvios de conduta nos manuais que regem as condutas médicas e psicológicas (DSM, CID). Isso é importante porque orienta esses e outros profissionais a não tratarem as homossexualidades como patologia que precisa ser corrigida, além de fomentar

⁶ Termo que diz respeito à cultura tida como hegemônica da sociedade, que confere legitimidade aos corpos baseada no binarismo dos gêneros (homem e mulher), a partir de uma ideia de complementariedade destes, provocando o que chamamos de heteronormatividade compulsória. O termo “cis” aparece nos textos e estudos sobre gênero precedido de palavras como “cisgênero”, “cisheteronormatividade”, etc. É um termo político em disputa, que trata de questões de afirmação e diferenciação com o termo “trans”, que trata de questões sobre e para a população transexual e transgênera.

políticas públicas que tratem de forma diferente e ajudem a melhorar o acesso dessas pessoas a determinados serviços. Apesar disso e de todos os avanços dentro dessas discussões, parece que estamos longe de conseguir que todas/os compreendam e aceitem a homossexualidade como uma vivência possível. Nessa mesma direção, destacamos como uma das pautas presentes dentro e fora do movimento, a despatologização das identidades de gênero para avançarmos nesse debate.

Se pensarmos nas reivindicações do “movimento T⁷” no campo da diversidade sexual e, principalmente, de gênero, o uso estratégico do discurso científico (FOUCAULT, 2014) – nesse caso o saber médico, que constrói e controla as concepções de corpos e sexualidades normais – para conseguir as transformações do corpo nos serviços de saúde é utilizado; ao mesmo tempo em que travestis e transexuais criticam e trazem a pauta da despatologização, desnaturalização do sexo e as múltiplas configurações e performances de gênero. A tensão é potencializada dentro do movimento e fora dele, dividindo opiniões sobre a manutenção do diagnóstico. A patologização das “identidades trans” é o que torna legítima e urgente a transformação desses corpos e possibilita o acesso no Sistema Único de Saúde (SUS), ainda que dificulte as discussões em torno das demandas dessa população na dimensão do gênero. Por isso que muitas travestis e transexuais temem que ao despatologizar as identidades de gênero, elas percam as garantias do acesso à saúde já conquistadas.

Contudo, em um campo mediado por conflitos e negociações como é a sexualidade, esse debate que tenta incluir todas as pessoas, com suas diferentes expressões de gênero e sexualidade nos serviços e políticas públicas tem sido tão contestado quando bombardeado por religiosas/os, fundamentalistas e outras pessoas que se opõem aos direitos humanos e sociais para os grupos mais pobres e subalternizados. Na educação a presença de travestis e/ou pessoas transexuais no espaço escolar põe ainda mais combustível no acalorado debate sobre a diversidade. As/Os militantes do movimento T têm sido responsáveis pela visibilidade de demandas muitas vezes esquecidas dentro dos próprios movimentos em favor da sexualidade. Elas/es lutam pela (re)formulação da sociedade, onde a sexualidade e a diversidade possam ser experiências possíveis, em um cenário cada vez mais marcado por diferenças.

Muito se foi pensado sobre despatologização das identidades e sexualidades, o que torna possível o entendimento e o respeito às demandas de gênero e sexualidades nos diferentes contextos e relações, fazendo com que acreditemos estar vivendo numa sociedade menos

⁷ Movimento de Travestis, Transexuais e Transgêneros. Esse movimento é recente e surge em um campo de disputa dentro do Movimento LGBT, a partir da necessidade de dar visibilidade e reconhecimento às demandas específicas dessa comunidade.

preconceituosa e desigual. Contudo, no cenário contemporâneo dessas relações, o preconceito às vezes nos é apresentado de modos muito sutis. As pessoas se dizem mais abertas para aceitar as diferentes expressões de gênero e sexualidade, mas basta entrarem em contato que voltam a reproduzir as desigualdades e deslegitimar os avanços conquistados por esses movimentos “pró-sexualidade”. Não são raras as histórias de desrespeito e violência contra lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais e gays na nossa sociedade. Isso acontece devido à impossibilidade dessas/es sujeitas/os viverem livremente, por causa do não-reconhecimento destas/es como sujeitas/os de direitos, como cidadãs/ãos. Nesse sentido, vale ressaltar que a força com que essas questões acontecem têm sérias implicações éticas, mas também políticas nos modos como orientam a manutenção de um *status quo* onde a diversidade sexual é deixada de lado.

1.3 Dimensão jurídica – proteção e promoção da diversidade sexual como ferramenta para a superação da discriminação.

Até agora recompomos um breve histórico de fatos que ajudaram a colocar temas como discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, sexualidades e liberdade sexual no cenário brasileiro e que tem impulsionado essas e outras questões nas políticas públicas, apresentando também algumas direções e tensões no decorrer da história. Acreditamos que o principal marco sobre a discussão da diversidade sexual e de gênero é a consideração da sexualidade no campo dos direitos humanos, que impulsiona na criação de estratégias que garantam a efetivação dos direitos a ela relacionada.

Segundo Rios e Santos (2008), a afirmação da sexualidade como dimensão digna de proteção é recente, tendo como ponto de partida a preocupação com os direitos reprodutivos e saúde sexual. Leite (2013) aponta o movimento feminista (além das lutas dos outros movimentos sociais das últimas décadas) como elemento-chave para o surgimento da ideia de direitos sexuais a partir de uma perspectiva dos direitos humanos, tendo em vista a noção dos direitos das mulheres que impulsionaram o debate contra a violência sexual relacionada à vulnerabilidade feminina. Nas palavras da autora:

No Brasil, assim como no restante do mundo, até a década de 1980, a *saúde integral da mulher* foi o conceito utilizado para se referir à “questão da mulher”, articulando aspectos relacionados à reprodução biológica e social ao ideário dos direitos de cidadania por meio do apelo sanitário. A saúde da mulher surgiu como instrumento que traduziria, no debate público e nas propostas de políticas, o lema feminista do final dos anos 1970: “Nosso corpo nos pertence!”. (LEITE, 2013, p.124, grifos da autora).

Contudo, “o conceito de direitos sexuais só começa a ser forjado na década de 1990” (LEITE, 2013, p. 126), ainda muito marcado pelas questões levantadas com o movimento LGBT e com a noção de proteção da mulher relacionada à violência sexual e às questões dos direitos reprodutivos no campo da saúde sexual. Para Leite:

[...] é preciso reconhecer que o uso e o entendimento do conceito de *direitos reprodutivos* ainda não são universais entre as mulheres e os outros sujeitos potenciais desses direitos. Menos ainda o é o de *direitos sexuais*, pois além de sua formulação ser muito mais recente, diferentemente dos primeiros, que surgiram e amadureceram no campo feminista, o refinamento do conceito de *direitos sexuais* exige o envolvimento de outros atores e perspectivas, o que torna a tarefa de desenvolvimento pleno do conceito ainda mais complexa.

O conceito de *direitos sexuais* foi forjado na perspectiva de descolar a sexualidade da reprodução e da patologia. Ele dissemina a ideia da sexualidade como algo positivo em si mesmo, um direito humano, não necessariamente vinculado à violência, ao casamento ou à reprodução. O conceito de *direitos sexuais* estrutura-se, assim, como um dispositivo político no espaço político dos direitos humanos. No entanto, o processo de construção e de refinamento do conceito não tem confirmado necessariamente essa perspectiva. (LEITE, 2013, p. 130, grifos da autora).

Vanessa Leite (2013) propõe discutir que os direitos sexuais numa perspectiva dos direitos humanos possam integrar a agenda dos direitos fundamentais dos adolescentes numa visão que ultrapasse a noção negativa da sexualidade, relacionada ao controle exercido pelo Estado nas formulações de combate à violência e às doenças sexualmente transmissíveis. Contudo, aponta que “o problema é que essa construção negativa sobre os direitos sexuais permeia o discurso dos direitos humanos.” (LEITE, 2013, p. 131.). Ao que parece, segundo a autora, os direitos humanos são colocados no plano do debate público muito mais quando são infringidos do que na discussão da possibilidade de efetivação e cumprimento destes; acrescenta ainda:

Se o campo permanecer fixado em uma ideia da sexualidade associada ao abuso, à violência e à coerção, dificilmente poderá avançar na elaboração de legislações, políticas públicas e programas de intervenção comprometidos com uma agenda positiva dos direitos sexuais como direitos humanos. (p.132).

Postulo que a ideia de direitos sexuais como direitos humanos, construída com as lutas feministas e LGBT, ao ganhar expressão no campo dos direitos humanos, abre espaço para que novos sujeitos passem também a ser titulares desses direitos. Os direitos sexuais podem se generalizar, passando a ser não mais direitos de alguns, mas de todos. (LEITE, 2013, p. 133).

Nessa discussão da sexualidade tomada pelo seu aspecto negativo, como apontado pela autora, pode-se pensar que não é de todo ruim, pois as medidas de combate às distintas formas de violência e discriminação, reconhecendo a vulnerabilidade de alguns grupos, como as mulheres, homossexuais e crianças, impulsiona o Estado a tomar medidas que protegem esses grupos das problemáticas que assolam o campo da sexualidade, permitindo em última análise a efetivação e o respeito à livre expressão da sexualidade. Assim, acreditamos que esse fato é

interessante de se analisar e pensar posteriormente a Escola, sendo importante não enxergar a construção negativa e agenda positiva como dicotômicas, mas entender a dinâmica de construção destes direitos. Nesse sentido, a criação do Primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, em maio de 1996, direciona o debate para a proteção dessas/es sujeitas/os vulneráveis para a efetivação da democracia:

Iniciamos juntos, o Governo e a sociedade, uma caminhada para pregar *os direitos humanos, como um direito de todos, para proteger os excluídos e os desamparados*. Realizamos uma campanha *contra a violência sexual* e convidamos para um debate em Brasília as mais altas autoridades de segurança e do Judiciário dos estados. *É preciso dizer não à banalização da violência e proteger a existência humana*.

Direitos Humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso à riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada. (BRASIL, 1996, p. 01, grifos nossos).

O debate contra a violência sexual aparece já no prefácio da PNDH I, que reflete o que Leite (2013) aponta no que tange as questões a respeito da sexualidade entendida a partir de um viés negativo. Contudo, devemos considerar como um avanço significativo e importante o destaque com relação ao compromisso do assumido pelo Estado em buscar assegurar a visibilidade e os direitos dos membros de grupos minoritários. Tal garantia, contudo, só se tornará efetiva mediante transformação cultural e social, onde toda sociedade possa se conscientizar de seus direitos e poderem exigir que eles sejam respeitados (BRASIL, 1996), pois não é a inclusão desses grupos, advinda das lutas dos movimentos sociais no âmbito do reconhecimento de direitos, que irá garantir a sua efetivação ou a superação das relações existentes na sociedade nas questões de gênero e sexualidade. Apesar disso, a discussão da sexualidade e da diversidade sexual tem conquistado cada vez mais espaço desde que a sexualidade foi considerada um direito.

É importante frisar que no campo dos direitos há uma abertura para a transformação da sociedade. Em consequência do reconhecimento de direitos no campo das sexualidades, muitas pessoas pertencentes a determinados grupos minoritários têm sido reconhecidas como cidadãs. A sexualidade como um direito deve ser respeitada e assegurada de modo permanente e nos diversos espaços. Nesse cenário, surge também o Segundo Plano Nacional de Direitos Humanos no ano de 2002 que busca aprofundar e avançar nas discussões sobre as questões da garantia dos direitos fundamentais. Com o PNDH tornou-se possível reconhecer demandas de toda a sociedade brasileira e identificar alternativas para resolver problemas estruturais subsidiando a formulação e implementação de políticas e fomento a criação de programas e

órgãos estatais concebidos sob esta ótica, como a criação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, no âmbito do Ministério da Justiça. Segundo o documento, o PNDH II incorpora ações específicas no campo da garantia do direito à educação, à saúde, etc. assim como propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade na construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2002).

Esse pensamento voltado para uma educação que possibilite a construção de uma sociedade sensível, que respeite o direito do outro é, sem dúvida, um avanço para pensarmos o reconhecimento “diversidade sexual” pautada por uma lógica da sexualidade como uma categoria plural, com inúmeras propostas que as colocam como foco de ação política. Nesse contexto, questões já pontuadas pelo movimento LGBT são contempladas, como por exemplo, a inserção do tema *orientação sexual* no currículo escolar, bem como a constante capacitação de profissionais de educação, da política, da saúde, entre outros, para a compreensão sobre as diferenças individuais relacionadas à sexualidade, do direito à liberdade de orientação sexual, casamento civil igualitário, a entrada do reconhecimento da diversidade sexual com o reconhecimento e legitimação das identidades transexuais e suas respectivas demandas, dando visibilidade para esses outros sujeitos da sexualidade, como bissexuais, lésbicas e travestis, antes denominados apenas no grupo de “homossexuais”, o que reflete a pluralidade das demandas do movimento LGBT.

Contudo, ainda são poucas as ações e políticas públicas que tornam possível a garantia dos direitos e o reconhecimento para as pessoas dos diferentes grupos que compõem o movimento. A legitimidade de outras formas possíveis de família que foge ao modelo nuclear, por exemplo, é um dos principais embates contemporâneos. Sob esse fato, muitas pessoas argumentam contra a união civil entre pessoas do mesmo sexo, contra as menções de gênero e sexualidade nos planos de educação, proibição de adoção por casais homossexuais, etc. Todavia, muito se tem avançado nesses aspectos e por meio de decretos e portarias algumas cidades conseguem modificar juridicamente esse cenário, ainda que com forte resistência de uma parte conservadora da população⁸.

⁸ Apesar da busca pelo reconhecimento desses direitos civis (casamento e adoção), essa agenda não é necessariamente o que reflete o movimento LGBT em sua totalidade. Desde o surgimento dos grupos de lésbicas e homossexuais, a libertação da sexualidade questiona um modelo de sexualidade baseado no matrimônio e na conjugalidade, assim como o poder que o Estado exerce na regulação da sexualidade. É importante, no entanto, combater os argumentos lesbo-homofóbicos introduzidos contra aquelas/es lésbicas e gays que precisam do reconhecimento legal do direito à união civil (BUTLER, 2000). Nas palavras de Butler, (2000, p. 181), “*el esfuerzo exitoso de acceder al matrimonio fortalece efectivamente el estatus marital como condición sancionada por el Estado para el ejercicio de ciertos tipos de derechos y autorizaciones; fortalece la mano del Estado en la regulación del comportamiento sexual humano; y acentua la distinción entre formas legítimas e ilegítimas de pareja y parentesco.*”

Apesar da dimensão da diversidade sexual ganhar visibilidade com o PNDH II, favorecendo a criação de programas educacionais voltados para a resolução de conflitos relacionados ao direito da livre expressão da sexualidade, inserindo a discussão da orientação sexual por meio de temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacional – PCN (BRASIL, 2002), tem se tornado cada vez mais difícil falar desse tema nas escolas. Claudia Vianna (2012) resgata que:

A discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar é antiga, mas o mesmo não se pode dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação, menos ainda relacionar o tema da sexualidade ao reconhecimento da diversidade sexual. A retomada efetiva dessa questão na área educacional deu-se a partir de 1995, com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos cumprimentos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade. (p. 130-131, grifos nossos).

A discussão sobre as sexualidades depende do contexto social e histórico para que saibamos reconhecer quais as alternativas e os limites que ela nos coloca. Segundo a autora (VIANNA, 2012), com o lançamento dos PCN em 1997 e sua distribuição em 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, as/os educadoras/es receberam esse instrumento com elogios e inúmeras críticas que mostram não só o despreparo de educadoras/es em lidar com essas novas questões, como também da dificuldade de inserir esse debate no cotidiano da escola, não só por conta do despreparo pedagógico, mas por despreparo pessoal em abordar tais questões. Vemos que a sexualidade, ainda que visibilizada pelas transformações sociais, continua cercada por certos tabus e preconceitos que barram as políticas que tentam dar fim às discriminações e violências nos vários ambientes, entre eles o da escola. É no ambiente escolar que, invisível ou explícita, as violências contra travestis, transexuais, lésbicas, bissexuais e gays é naturalizada, exigindo que nos debruçemos sobre essas problemáticas.

Apesar de muitos documentos que orientam a educação reconhecerem a necessidade e a urgência de tratar dessas questões, o cotidiano de professoras/es dentro das escolas é permeado por dificuldades que atrapalham a efetivação dessas questões. Nesse sentido, o reconhecimento da sexualidade como um direito é uma conquista importante e precisa ser defendida. Atualmente vemos o crescente retrocesso no debate da diversidade no campo da educação com a criação de leis que censuram debates e professoras/es dentro da sala de aula, como é o caso da lei intitulada Escola Livre, proposto por um deputado alagoano, que tem gerado muitos conflitos no estado de Alagoas, assim como a extinção das discussões de gênero, sexualidade e diversidade sexual nos planos municipais de educação em todo o país.

1.4 Diversidade e educação: entre potencialidades e insuficiências

O percurso que fizemos, descrevendo tensões nos campos da política, da ética e dos direitos, teve também a finalidade de perceber como essas questões entram e repercutem no espaço escolar. Elas não surgem do nada, são fruto de uma história de lutas, conflitos e reivindicações de inúmeros grupos e movimentos da sociedade civil que pautaram essas bandeiras com todos os desafios possíveis. Com as dificuldades de professoras/es no tratamento das questões da sexualidade dentro das escolas, muitas estratégias têm sido pensadas no decorrer dos anos para multiplicar os entendimentos sobre a diversidade. Como vimos, o movimento LGBT enxerga na educação uma estratégia importante para o combate a todas as formas de violência, segregação e exclusão de lésbicas, gays, travestis, transexuais e bissexuais; e desde seu início vem pautando a necessidade de uma educação combativa. Contudo, a religiosidade e o discurso conservador tem sido um foco de tensão para o reconhecimento na educação, fundando um debate importante no que diz respeito a efetivação das políticas públicas de combate ao enfrentamento e à violência de gênero nas escolas, assim como de alguns direitos conquistados ao longo do tempo para pessoas LGBTs. Algumas iniciativas tentam superar e avançar nessas discussões para que possamos transformar, de fato, a sociedade.

Os PCN foram os primeiros documentos elaborados para servir como base para que professoras/es pudessem inserir os conteúdos necessários da reforma curricular. É um documento que orienta as/os profissionais a tratarem de questões cotidianas e seus atravessamentos na educação das crianças. Nesse sentido, consideramos como importante fazer uma análise desse documento para pensarmos como alguns conceitos e práticas no ensino da sexualidade são vistos e, posteriormente no segundo capítulo, comparar e contextualizar com os documentos mais recentes.

Em sua apresentação, o volume 10 dos PCN que tematiza a orientação sexual, considerada sexualidade “como algo inerente à vida e à saúde” (BRASIL, 2001, p. 107) que engloba questões e problemáticas cotidianas. É válido mencionar que nessa apresentação, o documento faz menção a algumas problemáticas relacionadas à orientação sexual, contudo, não deixa explícito nenhuma questão relacionada à homossexualidade ou ao reconhecimento da diversidade sexual e no decorrer do texto as questões que perpassam a homossexualidade não são citadas, nem quando discorre sobre a influência do movimento LGBT para a emergência do tema, o que é objeto de crítica no contexto de sua elaboração. Sua justificativa é apresentada da seguinte maneira:

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados.

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens. (BRASIL, 2001, p. 111).

Ainda que questões como a gravidez indesejada entre as adolescentes e o risco de contaminação pelo HIV entre os jovens sejam assuntos importantes de serem expostos e o mérito aos “movimentos sociais” não citados no documento, não mencionar quais foram esses movimentos e em que contexto surge essas inquietações aponta, a nosso ver, para uma marginalização das lutas do movimento homossexual e feminista, em detrimento de uma noção de sexualidade voltada para o controle das atitudes dos jovens. Segundo Junqueira (2010), ao discutir os PCN com base no que Guacira Louro aponta sobre o conceito de orientação sexual empregado no documento, não mencionar a homossexualidade em nenhum momento do texto, os PCN silenciam a existência de homossexuais e impossibilita a discussão da sexualidade a partir de um debate crítico e plural. Segundo o autor, “vista a partir da tônica da prevenção de doenças e não da promoção de uma cultura dos direitos (na qual estariam incluídos os direitos sexuais, entendidos de maneira plural e em favor da autonomia dos sujeitos), a sexualidade poderá permanecer no plano do risco e da ameaça.” (JUNQUEIRA, 2010, p. 133).

Infelizmente há uma lógica maior e bastante difícil de ser rompida e questionada por trás das formas que as sexualidades são tratadas. Acreditamos que é a heteronormatividade que, dentre outras coisas, atravessa todas as dimensões e está por trás de todas as tensões existentes com a inserção da sexualidade no campo da educação; que dita as diferenças e papéis de homens e mulheres; é responsável por colocar a sexualidade, e nesse caso a sexualidade que foge à heterossexualidade e é denominada diversidade sexual, dentro da lógica do risco, da ameaça, do anormal e do patológico, assim como dificultar a transversalização dos conteúdos temáticos dentro das aulas.

De todo modo, quando orientação sexual é justificada como um tema transversal, o documento aponta que:

[...] como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes. (BRASIL, 2001, p.127).

Dessa forma, diante do silenciamento das questões de homossexuais, de acordo com Vianna (2012), é possível afirmar a redução da sexualidade à heterossexualidade, a partir da noção da orientação sexual trazida no documento, voltada para a prevenção da gravidez e de DSTs, o que reforça o caráter da sexualidade voltado para o campo da saúde de pessoas heterossexuais cisgêneras. Esse regime de invisibilidade que configura a sexualidade no espaço escolar e reafirma a heterossexualidade como norma implícita de uma instituição que é, oportunamente, colocada como neutra por diversos atores na sociedade no que diz respeito à discussão de gênero e sexualidade; isso tem sido um dos principais embates para tornar efetivas as políticas educacionais de combate aos preconceitos e discriminações no espaço escolar desde a inclusão, em 2010, das temáticas no currículo escolar, com a tentativa de distribuição do chamado “kit gay”, que acabou sendo vetado pela Presidenta Dilma Rousseff e, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE⁹) em 2014, onde grupos e organizações conservadoras pressionaram para retirarem do texto todas as menções de gênero das metas para a educação.

Quando o tema da homossexualidade aparece explicitamente nos PCN, diante da discussão sobre a puberdade e suas transformações nos corpos dos jovens, é tratado junto com questões polêmicas e tabus sociais, como aborto, virgindade e pornografia, o que contradiz o aspecto pluralista de sexualidade proposto pelo mesmo documento. Nele encontramos:

Para que o trabalho de orientação sexual possa se efetivar de forma coerente com a *visão pluralista de sexualidade aqui proposta*, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar. Será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar e/ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores. (p.128).

O trabalho de orientação sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e *extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema*. (p.129).

A partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a orientação sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. [...] Da quinta série em diante os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal [...] porque, *a partir da puberdade, os alunos também trazem questões mais polêmicas em sexualidade*, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto,

⁹ O PNE tem como proposta criar os parâmetros para a educação brasileira. É um documento importante que torna possível que os Planos Estaduais e Municipais de Educação tenham uma base comum, além de assegurar as condições necessárias para a implementação de políticas e projetos educacionais em todo o país. Desde o início tem sido alvo de inúmeras reformulações em seu texto, por meio das constantes pressões exercidas por uma parcela conservadora de deputadas/os. Durante essa pesquisa muitas discussões foram realizadas para mais reformulações nos Planos Estaduais e Municipais no tocante às questões de gênero e sexualidade, resultando em obstáculos significativos à implementação de um plano de ações que contemplassem as questões contidas no plano nacional.

virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. (BRASIL, 2001, p. 129 grifos nossos).

Sobre que noção de pluralidade está embasada essa proposta? Por que homossexualidade aparece no debate como um assunto polêmico? Qual o espaço oferecido pelo ambiente escolar para a manifestação e vivência da diversidade sexual? Diante do exposto, vemos que a homossexualidade é tratada como noção de problema e não como possibilidade da sexualidade. Acreditamos que o discurso utilizado para silenciar e apagar a existência de homossexuais, travestis ou todos aqueles que desafiem a heteronormatividade ainda se faz presente no contexto da educação em nome de valores e pressões de uma sociedade marcada pela intolerância e conservadorismo que utiliza do discurso religioso para desarticular e deslegitimar o as lutas e o conhecimento produzidos pelos movimentos sociais ao longo dos anos. Segundo Rios e Santos (2008, p.333):

O que o caminho apontado pelos PCNs parece indicar é que não apenas há uma preferência por valores universais que podem suplantare fragilizar direitos individuais, mas uma dificuldade concreta em definir o papel da política de educação, pela análise de sua legislação, em seu compromisso democrático com a proteção da diversidade sexual. O perfil da direção apontada pelos PCNs se constitui em um desafio para a afirmação e o cultivo de valores democráticos em uma sociedade livre, sobretudo, no que diz respeito ao desenho de uma política pública de alcance como é a educação.

De todo modo, para além dos “temas polêmicos” e da falta de transversalização do conteúdo, são apontadas nos PCN questões que direcionam o debate ao reconhecimento e ao respeito à diversidade dentro do campo da sexualidade, ainda que de forma implícita. O que nos preocupa é que, por ser um documento tomado como referência para a atuação das/os educadoras/es, ao não mencionar todas as dimensões referentes à sexualidade, inclusive às problemáticas que afetam homossexuais e travestis no contexto escolar, acaba produzindo uma lacuna difícil de ser preenchida para um trabalho efetivo no campo da sexualidade. Deixar espaço para que outras questões que não as planejadas no currículo possam ser trabalhadas não garante que educadoras/es possam dar conta.

Com os movimentos sociais começamos a enxergar as possibilidades de diálogo e compreensão acerca das sexualidades, a fim de reconhecer a pluralidade de possibilidades e importância na educação. Entender como essa temática se torna um conceito em disputa nos permite compreender quais os impasses que precisamos enfrentar nos dias atuais. Vimos que nos diferentes contextos sociais e históricos, formaram-se várias ideias que provocaram mudanças nos modos como o debate é tratado. Contudo, mediante as conquistas já elencadas, essas normas e parâmetros para a atuação nas diversas áreas têm sofrido outras transformações

e refletem a necessidade de constantes revisões para abarcar todas as questões que surgem com a transformação da sociedade.

A escola acompanhou as transformações sociais e passou a lidar de forma diferente com alguns conceitos. Surgem outras discussões sobre a importância dessas e outras temáticas no campo da educação, transformando seus currículos e planos pedagógicos capazes de incluir princípios mais democráticos. Vê-se que a sexualidade, desde sua entrada no debate político com as questões pontuadas pelos movimentos sociais, tem tomado cada vez mais espaço na sociedade, impulsionando a construção de programas e políticas que possam atender às diversas demandas que vão surgindo ao longo do tempo. Interessa-nos saber, portanto, como essas questões são percebidas pelos jovens no contexto escolar, o que pretendemos apresentar e discutir nos próximos capítulos.

2 CENÁRIOS EDUCACIONAIS E CULTURAS ESCOLARES

A escola, como a maioria das instituições sociais, é um constructo de cimento e sonhos, é uma mistura de materiais de construção, como cal, tijolo, água, e mãos hábeis e/ou cérebros ágeis, como é o caso de um pedreiro, de um servente ou de um professor, que são expertos na arte e na técnica de construção, especialistas em fazer paredes e construir portas, levantar e/ou derrubar monumentos, em escrever cartografias e mapear os desejos mais íntimos, mestres de obras e, principalmente, de pessoas, de construtores e construtoras de identidades, “acimentadores” e “acimentadoras” de subjetividades.

Porém, a geografia que vemos em cada prédio, a organização dos alicerces, a gramática dos espaços e a ortografia das repartições não obedecem com exclusividade, ao rigor dos pedreiros ou dos professores, os gestores, os pedreiros, os serventes, os secretários de educação, os prefeitos, os governadores, os arquitetos e os mestres de obras obedecem à lógica do controle e da disciplina que antecede, e muito, os séculos XX e XXI. A divisão geométrica e o esquema geográfico da escola são influenciados por saberes, por valores, por ciências, por pedagogias e por poderes que não se limitam aos interesses da sociedade contemporânea. Os conceitos e os preconceitos que levantaram são como estátuas de cimento, como máscaras de concreto, que podem servir de monumento e de glorificação.
(Luma Nogueira de Andrade, 2012a, p. 47-48)

A autora da epígrafe que abre esse capítulo demonstra de modo forte e poético as estruturas e lógicas da escola. Uma instituição marcada pela norma social do controle dos corpos e da sexualidade, que orienta os comportamentos sob os óculos da heterossexualidade. Luma é uma das poucas travestis a frequentarem o ensino superior, foi a primeira professora doutora travesti de uma universidade federal. Além de ter sofrido e enfrentado todo o processo de exclusão, característico das escolas no que tange à diversidade sexual e, especificamente no caso dela, de gênero, contribui em sua tese com uma discussão dos processos de resistência e assujeitamento à ordem normativa que meninas e meninos travestis e transexuais enfrentam no processo de escolarização. Segundo a autora, a negação de travestis e transexuais nas salas de aula resulta no confinamento e na exclusão dessas/es meninas/os do espaço escolar (ANDRADE, 2012b).

Diante de todas as transformações sociais, histórias como a de Luma vêm crescendo e abrindo algumas janelas para (re)pensarmos certas características naturalizadas nos processos sociais. Assim, esse capítulo objetiva pensar o espaço escolar a partir de seus sistemas e normas que direcionam o tratamento da sexualidade e, principalmente, da diversidade sexual, tentando articular e compreender se e em que medida a escola incorporou esse debate e se acontece uma

interação dessas questões com as culturas juvenis presentes nos espaços escolares. Iniciaremos o capítulo retornando algumas das questões que levaram ao reconhecimento da necessidade da temática da diversidade sexual no campo da educação, apresentadas no capítulo anterior.

Ao longo da escrita do primeiro capítulo procuramos demonstrar que o tratamento dado às temáticas da diversidade sexual e de gênero na sociedade brasileira passou por distintos momentos caracterizados por diferentes concepções e conceitos da sexualidade; vimos que esse campo esteve sempre permeado por tensões e conflitos que se fizeram importantes para analisarmos as demandas sociais no campo da diversidade sexual. Nas distintas instituições pelas quais transita, o debate da sexualidade é marcado por tabus e silenciamentos, apesar de todos os notáveis avanços expostos. Nesse cenário, a inclusão, com os PCN, de temas como a sexualidade e o respeito à diversidade e o movimento de regionalização do currículo, ambos tendo como base um modelo de educação pluralista e que contempla as diversas demandas das sociedades, nos possibilitou questionar o papel da educação, antes marcada apenas pela transmissão de conhecimento científico e técnico, passando a incluir em sua agenda a diversidade dos saberes populares advindos dos movimentos sociais. Nesse sentido, é importante frisar essa consideração de que os movimentos também produzem conhecimento e apresentam uma demanda válida na construção da sociedade.

2.1 Os roteiros da sexualidade na educação: cenários e parâmetros curriculares

A sexualidade, sobretudo a diversidade sexual, tem alcançado um lugar de muita importância no campo científico e social, que nos revela alguns limites e dificuldades na forma como ela é tratada. Vimos no primeiro capítulo desse trabalho que algumas tensões criadas em torno dela, ao mesmo tempo em que tornam visíveis diversas dimensões, criam outros problemas que obstaculizam a implementação de alternativas eficazes no combate às discriminações sexistas e homofóbicas. Contudo, é nesse cenário de tensões, conflitos e negociações que têm se realizado um número cada vez maior de esforços para que políticas educacionais capazes de oferecer os subsídios necessários para o enfrentamento das problemáticas das dimensões de gênero e sexualidade, como o machismo, homofobias, lesbofobias, transfobias¹⁰, sejam colocadas em prática.

Os PCN, enquanto documento de base e orientação para professoras/es, ainda que de modo precário e inicial, dão um grande passo na reflexão sobre a necessidade de políticas

¹⁰ Além da homofobia já podemos encontrar discussões acerca das especificações desses últimos dois conceitos como dispositivos de coerção da heteronormatividade.

educacionais que promovam uma mudança concreta no que diz respeito às diferenças no espaço escolar, preocupando-se com a qualidade do ensino e (re)construção de uma escola pública cidadã com sua proposta de uma educação para a igualdade, dando visibilidade a todas/os, levando em conta as diversidades.

Fazendo uma retrospectiva, percebemos que com os PCN há uma abertura para o alargamento da discussão sobre sexualidade: esta ainda fortemente marcada por um viés biológico e, nesse sentido, as abordagens que tendiam abarcar a temática eram insuficientes; a proposta de transversalização contida no documento não foi eficaz e educadoras/es não estavam preparadas/os para trabalhar com a nova demanda. Parece que acontece o que Guacira Louro (2013b) denuncia sobre a intenção de inserir as novas temáticas, fruto dos movimentos sociais, no contexto escolar. Os documentos trazem avanços mas, para além de sua potencialidade discursiva, o maior desafio é a transformação cultural nesses aspectos, para que possamos pensar os posicionamentos de sujeitas/os que pertencem à comunidade escolar. Segundo Louro (2013b), podemos afirmar que essas novas demandas da educação parecem ocupar o lugar de excêntrico, ou seja, estranho, e os modos como são tratadas reforçam esse aspecto. Nas palavras da autora,

Não há mais novidade em tais afirmações. Já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos das chamadas minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. A resposta a essas denúncias, contudo, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma “data comemorativa”: o “dia da mulher” ou “do índio”, a “semana da raça negra” etc. (LOURO, 2013b, p. 47)

Não era difícil concordar com essa afirmação quando surgiram os PCN; arrisco dizer que ainda hoje também não é. Lembro-me que na época do ensino fundamental os “temas transversais” eram aqueles polêmicos, tratados geralmente em disciplinas como ensino religioso ou ética e cidadania, que possuíam uma carga horária menor (era como se tivéssemos uma aula por semestre dos “temas transversais”) e professoras/es totalmente despreparadas/os, principalmente quando o assunto era sexualidade. O resultado era até desastroso, as temáticas não eram abordadas de uma maneira que viesse fazer algum efeito na vida da maioria das/os alunas/os da turma. Outra constatação desse cenário é feita por Rodrigues, Ramos e Silva (2012) de que algumas/uns professoras/es têm dificuldades em acessar essas políticas educacionais e outras/os encontram restrições por parte da escola, devido à resistência de mães/pais e da comunidade, por causa de questões religiosas. Dessa forma os temas que deveriam ser transversais acabam sendo os “temas problemas”, que se abordados poderia gerar um caos sem tamanho dentro e fora da escola.

Todos esses aspectos nos mostram que se fazia tão necessária quanto urgente uma reforma curricular onde as “novas temáticas” pudessem transversalizar todos os saberes, fazendo parte do cotidiano da escola e deixando de ocupar o lugar da excentricidade; para isso era importante além da reformulação dos documentos de orientação para professoras/es, iniciativas de formação continuada que juntos ultrapassassem as fronteiras biológicas do sexo/gênero e, principalmente, da heteronormatividade. A partir dessas discussões tornou-se possível inserir temas como orientação sexual e identidade de gênero nos currículos escolares, deixando clara a necessidade de formação para educadoras/es se conscientizarem e saberem lidar com essa demanda.

Nessa perspectiva e diante do pouco alcance dos programas, e da necessidade de avançar nas discussões sobre a diversidade sexual e de gênero, bem como fomentar políticas públicas e programas para atender essa demanda, surge em 2004 o Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual – BSH. Inicialmente aconteceu uma parceria entre o Ministério da Saúde e o Conselho Nacional de Combate à discriminação, vinculado à Secretaria de Direitos Humanos, para tocar o projeto. De acordo com Marcelo Daniliauskas (2011), o BSH não possuía orçamento próprio e então houve um apoio por parte do Programa Nacional de DST/AIDS. O autor também reforça a dimensão de abertura política para a participação popular na construção de políticas públicas como um importante elemento de análise do BSH. Segundo Daniliauskas (2011, p. 84):

Nota-se que esse processo de criação do Programa Brasil Sem Homofobia foi uma trajetória de (re)conhecimento mútuo: é o movimento social entrando no governo, entendendo como as suas estruturas funcionavam e, ao mesmo tempo, se explicando, se fazendo conhecer em seus conceitos, questões, debates, temas e o governo se deparando com uma agenda até então pouco ou nada explorada na maioria dos ministérios, sobre a qual não havia muita clareza de como encaminhar, mesmo sendo considerada relevante.

A ascensão dessas demandas é correspondente à denúncia da heteronormatividade como causadora de prejuízos graves à educação e à própria dignidade humana. Está bastante relacionada com o aumento das tensões provocadas pelas mudanças sociais com o aumento do reconhecimento das demandas por direitos LGBT nas últimas décadas. Esses direitos organizaram e deram força a um conjunto de argumentos que ganhou validade à medida que os movimentos pró-sexualidades passaram a defender a legitimidade da diversidade sexual e lutar para que fossem preservadas as vidas daquelas/es que sofriam com a demonização e patologização secular das sexualidades. (TORRES, 2012). Assim, o programa BSH, apresenta em sua cartilha ações voltadas para:

a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na *promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia*; b) *capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual* que atuam na defesa de direitos humanos; c) *disseminação de informações* sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) *incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos* do segmento GLTB. (MINISTÉRIO DA SAÚDE – CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, p. 11 grifos nossos)

A criação do programa BSH acontece em cenário marcado pela violência e hostilidade sofrida pela população LGBT e influencia na criação de políticas públicas nas mais diversas áreas e espaços sociais que vai, por exemplo, da segurança pública até o campo da saúde, alargando o debate sobre democracia e direitos de cidadania LGBT. De acordo com Daniliauskas (2011, p. 88):

Pode-se dizer que há uma mudança no sentido de mudança de uma agenda menos defensiva e propositiva de LGBT enquanto sujeitos de direitos, cidadãos/ãs, na qual não basta a preservação da vida e da integridade física, que apesar de ser uma demanda extremamente importante – pois é um Direito Humano fundamental e condição para outros direitos – é necessário poder gozar de liberdade e participação política. Nestes termos, identifico numa perspectiva de justiça social uma busca pelo alargamento da dimensão, não só do reconhecimento, mas também do exercício da participação política com paridade.

Nesse sentido, diante de tantas violências e negações que a comunidade LGBT passa, é preciso garantir não só que essas/es sujeitas/os não serão submetidas/os à violências físicas ou humilhações mas também, e principalmente, assegurar a participação destas/es em todos os espaços sociais, políticos e públicos. E, sobre esse aspecto, o BSH tem uma exímia contribuição para as políticas educacionais, de modo a combater as “lesbo-trans-bi-homo fobias” nas escolas, assim como garantir a participação dessas pessoas que fogem às experiências da “cis-heterossexualidade”.

Recorrendo ao texto do BSH (MINISTÉRIO DA SAÚDE – CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004) encontramos na seção da justificativa algumas pesquisas que mostram esse cenário de violência e discriminação por orientação sexual dentro das instituições escolares. O documento resgata a pesquisa realizada por Abramovay *et al.* (2004) para reiterar a importância da demanda de discriminação no contexto escolar, deixando marcado o silenciamento e reprodução dessas violências por parte de professoras/es, alunas/os, mães e pais, ou seja, da instituição escolar como um todo.

Nesse contexto, os conteúdos relacionados à sexualidade, gênero e diversidade sexual são negligenciados devido a bússola normatizadora e tecnicista da escola. A (re)produção do modelo heterossexista e o silenciamento da diversidade sexual são duas das principais características da educação e dos discursos sobre sexualidade (JUNQUEIRA, 2009a, 2009b; 2010; LOURO, 2013a, 2013b; TORRES, 2013). A educação das/os sujeitas/os para o

enquadramento em um modelo hierárquico dos papéis de gênero e sexualidade atende aos esforços da heteronormatividade, ou seja, ao mesmo tempo em que naturaliza as práticas heterossexuais, silencia e apaga a diversidade, colocando as “outras” sexualidades e configurações de gênero como desvios da sexualidade normal, (re)produzindo a(s) homofobia(s).

Daniliauskas (2011) ao analisar as questões de educação e orientação sexual no BSH afirma que “não há detalhamentos sobre o que se entende e o que se espera das escolas no que tange a superação da homofobia – educação e homofobia não são problematizadas.” (p. 101) Sobre esse aspecto e recorrendo as seções V, IX e X do programa de ações do BSH, encontramos algumas metas importantes para o combate às homofobias e os preconceitos sexistas no contexto escolar, tais como o fomento e incentivo de curso de formação inicial e continuada de professoras/es na área da sexualidade, formar equipes multidisciplinares para a avaliação de livros didáticos com finalidade de eliminar aspectos discriminatórios e apoio a projetos de prevenção da discriminação nas escolas (MINISTÉRIO DA SAÚDE – CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004).

Nesse sentido, ainda que o documento não trace um plano de ações específicas para as escolas, as articulações políticas explicitadas, que possibilitaram e permearam todo o processo de sua criação, são de extrema importância para a criação de um cenário favorável à inserção das temáticas de gênero e sexualidade sob a ótica da diversidade. De acordo com Tolentino (2012), o BSH insere as discussões que propiciaram, por exemplo, a criação do projeto Educação Sem Homofobia¹¹, inserindo o debate conceitual acerca da homofobia, procurando construir junto com as/os educadoras/es as chaves analíticas que permitissem reconhecer as dinâmicas complexas desta problemática no espaço escolar.

O problema, contudo, é quando diante do pacto do silêncio realizado por conta do ideal de educação relacionada à normatização, algumas/uns educadoras/es ainda que reconheçam a existência da discriminação de cunho sexista/homofóbico preferem ficar em silêncio e tratá-la como problemáticas menos sérias. E, diante do silenciamento obrigatório, vão se (re)produzindo as desigualdades e se mantendo as hierarquias baseadas nos comportamentos de gênero e sexualidade, alimentando o preconceito e a discriminação nos espaços da escola. No entanto, assim como o ESH, as diretrizes do Programa Brasil Sem Homofobia proporcionam a criação de outras propostas de trabalhos de diversidade sexual no campo da educação sem

¹¹ Projeto coordenado e desenvolvido pelo Nuh/UFGM (Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da Universidade Federal de Minas Gerais), pensado dentro das diretrizes do BSH e do projeto Escola Sem Homofobia – ESH.

acabarem as tensões geradas por causa dessas demandas. Com o objetivo de informar sobre a diversidade sexual, assim como apoiar e auxiliar professoras/es, gestoras/es na identificação, prevenção e combate das violências e preconceitos que atingem a população LGBT dentro da escola, foi elaborado um material que deveria ser distribuído em todo o país. O kit com o material educativo do ESH, ou “kit gay” como foi conhecido, teve uma repercussão bem forte e, assim como os PCN, dividia a opinião das pessoas.

O material, que era composto de caderno de orientação para professoras/es, boletins para alunas/os, material audiovisual, incluindo cartazes para serem afixados nas paredes das escolas; era acusado de fazer propaganda e estimular a homossexualidade e a promiscuidade, teve sua circulação e distribuição vetadas em decorrência das diversas polêmicas e das pressões levantadas pela parcela conservadora da sociedade, que ganhava forças com uma campanha apoiada pela mesma parcela que ocupa o Congresso Nacional. Atualmente essas tensões têm retornado à cena pública com a inclusão e/ou retirada das temáticas de gênero e diversidade nos Planos Nacional e Municipais de Educação (PNE e PME), documentos que servem como base para o ensino no Brasil e surgem a partir da reforma curricular que prevê programas e políticas com proposta inclusiva no trabalho com as diversidades; como exemplos temos os PCN, o BSH, o ESH, GDE, etc. O novo PNE foi aprovado em 2014 sob fortes pressões das bancadas evangélicas e católicas, que se uniram nessa causa para tentar retirar a discussão de gênero e sexualidade de suas metas. Recentemente esse debate tem acontecido nos âmbitos municipais, gerando fortes embates nas câmaras de vereadoras/es de todo o país, acarretando na retirada das palavras que façam menção às temáticas.

Segundo Tolentino (2012) a implementação do BSH gerou muita resistência política, o que influencia diretamente no modo como debate foi/é tratado e nas (im)possibilidades de ser discutido e implementado, contudo, nos mostram alguns avanços pontuais no tratamento da demanda da diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. Continuando com o autor:

Podemos observar que desde o Plano Nacional de Educação, são propostas iniciativas de formação inicial e continuada para educadores relacionados a temas familiares àquilo que vai se especificar como relacionado à orientação sexual e identidade de gênero. Nesse primeiro momento, essas propostas estão ainda identificadas à “educação sexual” ou à prevenção de situações hostis e de estereótipos depreciativos. (TOLENTINO, 2012, p. 75)

Todos esses entraves refletem tanto uma sociedade marcada pelo preconceito e intolerância contra travestis, transexuais, bissexuais e homossexuais – há, nesse sentido, a necessidade urgente de continuar as discussões sobre sexualidade pelo viés da diversidade –, como também representam um retrocesso dos direitos e do reconhecimento conquistados ao

longo de vários anos de uma luta contra a subalternização e silenciamento das ditas minorias sexuais. Sobre isso, recorremos a Foucault (2014, p. 112) para dizer que:

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

Essas estratégias utilizadas pela parcela conservadora da população, nesse sentido, não existem apenas com o intuito de silenciar a diversidade sexual e de gênero, ou as práticas sexuais homossexuais, mas, acima de tudo, (re)produzir e (re)afirmar a única sexualidade possível, a heterossexual. A propósito, o jogo do silêncio sobre a sexualidade também tem um efeito de poder muito grande, “o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições” (FOUCAULT, 2014, p. 110). Recorrendo a Foucault (2014) vemos que:

Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações do sexo: a ideia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial não explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais. (p. 112-113)

Nesse sentido, temos em Louro (2013a) que a negação do homossexual e o silenciamento da homossexualidade no espaço escolar tem a pretensão de eliminá-los como debates possíveis para evitar que alunas/os descubram possibilidades sexuais não-heterossexuais¹². Desta forma, estabelece-se uma vigilância e uma hierarquização sobre as sexualidades dentro das escolas. A heterossexualidade é tomada como o caminho natural da experiência, consagra-se como norma, como normal, e é sempre reconhecida pelo seu potencial reprodutivo. Assim, a homossexualidade, ou qualquer forma de subversão da norma heterossexual, é caracterizada e analisada como doença, anormalidade, algo ilícito e que deve ser evitado e, quando reconhecido, corrigido.

¹² A educação brasileira tem sido marcada por inúmeras disputas que nos apresentam projetos e concepções distintas sobre o papel da educação. Desde o reconhecimento da escola como espaço importante para o debate da sexualidade vários dos discursos que se colocam contra o debate afirmam que a escola não é o espaço para questões entendidas como pertencentes ao âmbito do privado. No entanto, com a história dos movimentos sociais de caráter identitário, militantes têm tentado mostrar que sexualidade faz parte da discussão e do mundo público, sendo extremamente necessário o debate dentro das escolas, uma vez que ela é, ou pelo menos deveria ser, responsável pela formação de sujeitas/os para a cidadania. Dessa forma, impedir essas discussões é caminhar muitos passos atrás do reconhecimento social e político pensado para a instituição escolar: sua função social da transmissão de conhecimento técnico válido para a ampliação do direito, da cidadania e da diminuição das desigualdades.

2.2 Escola como instituição e escola como relação

Em pesquisas citadas no texto do BSH e em outros estudos sobre escola, uma das que mais aparecem é a realizada por Abramovay *et al* (2004), onde em pesquisa com 16.422 estudantes de escolas públicas e privadas, 3.099 professoras/es e 4.532 mães e pais de estudantes de 14 capitais brasileiras, os resultados indicaram que cerca de 27% das/os estudantes não gostariam de ter uma/um colega homossexual, 60% das/os professoras/es não sabem como abordar a questão da diversidade sexual em sala de aula, 35% dos pais e mães não apoiam que suas/seus filhas/os estudem no mesmo local que gays e lésbicas e 49% dos estudantes masculinos disseram que homens que têm relações sexuais com outros homens são doentes.

Nessa perspectiva, compreendemos esses preconceitos contra a população LGBT como uma forma de hierarquização entre as sexualidades, assim como mecanismos de vigilância e controle dos padrões de gênero, que servem única e exclusivamente ao padrão heterossexual. Assim, corroboramos com a noção apresentada por Daniel Borillo (2010) de que “a homofobia desempenha um papel importante na medida em que ela é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, além de conferir um status superior à heterossexualidade, situando-a no plano do natural, do que é evidente” (p.15). De acordo com Torres (2013), as hierarquizações podem ser percebidas nas piadas que depreciam lésbicas, transexuais e gays, na ausência de personagens LGBT nos livros didáticos, nas agressões físicas e psicológicas cometidas devido à orientação homo ou bissexual, entre outras. A escola é uma das grandes instituições que produziu e continua produzindo vários discursos sobre sexualidades. A organização de cada espaço, a divisão das classes e dos banheiros, as brincadeiras e as tarefas destinadas para meninas e para meninos são exemplos desses discursos que buscam ensinar a sexualidade, pedagogizar os corpos e disciplinar as/os sujeitas/os (LOURO, 2013a).

Apesar de termos cursos de educação e formação continuada de professoras/es em gênero e diversidade, algumas/uns delas/es ainda não se vêm preparadas/os para lidar com a diversidade sexual por ignorância (algumas/uns não conhecem os documentos, projetos e políticas de formação para a diversidade) ou por posicionarem-se com suas crenças e valores religiosos, que levam-nas/os a uma não-aceitação das diversidades e, mais ainda, a continuarem silenciando e colaborando ativamente com a (re)produção das violências sexistas e homofóbicas (ANDRADE, 2012a; RODRIGUES *et al*, 2012). No entanto, de acordo com Tolentino (2012), algumas/uns educadoras/es que fizeram parte do Escola Sem Homofobia na

região metropolitana de Belo Horizonte, avaliam que participar da formação oferecida pelo projeto possibilitava mudanças de comportamentos importantes no tocante às relações pessoais que estabeleciam com a diversidade sexual. A formação continuada pode funcionar como um meio de sensibilização e aproximação com a diversidade sexual e as lutas dos movimentos sociais.

De tudo o que já discutimos até aqui, sobre os impasses existentes no processo de reconhecimento do direito à diferença com equidade de direitos, vemos que a escola, como instituição social, obedece ao modo como a sociedade está organizada. De acordo com Prado, Nogueira e Martins (2012) essa regulação social acontece conforme as regras de uma sociedade heteronormativa e, assim como já discutimos, tem na inferiorização de todas/os aquelas/es que fogem ou questionam os padrões heterossexuais o modo de continuar naturalizando e tornando inquestionável toda essa dinâmica de ação, onde as normas de gênero se constituem e se mantêm. A instituição escolar aparece como um dos principais espaços onde lésbicas, transexuais, gays e bissexuais declaram ter sofrido, ou ainda sofrem com as violências. Rogério Junqueira (2009b) denuncia que muitas vezes a escola atua de modo a legitimar as hierarquias e relações de poder em um espaço que funciona sob a lógica da opressão e da violência a que jovens LGBT estão submetidas/os. Desse modo, a heteronormatividade vai também produzir a possibilidade de inteligibilidade, nesse sentido, a participação dependerá da regulação dessa norma.

Pelas normas de gênero as sexualidades são reguladas e definidas como aceitáveis ou não via conjunto de discursos que possibilitam aos sujeitos, em determinados contextos, como a família e a escola, tentarem se enquadrar, ou não, ao que é esperado pela heteronormatividade. Essa norma define e regula os corpos a partir da diferença sexual entre homens e mulheres, no privilégio do homem e na submissão da mulher e da heterossexualidade compulsória (TORRES, 2012). Desse modo, corroborando com Junqueira (2009a), o processo de escolarização tem se estruturado a partir da naturalização das desigualdades, baseado em princípios, valores, normas e crenças que reduz à “figura do outro” todas/os aquelas/es que não se enquadram nos padrões de normalidade criteriosamente centrados na figura do adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente normal.

Com efeito, classismo, racismo, sexismo, homofobia (ou heterossexismo, se preferirmos), entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar não como elementos intrusos que adentram sorrateiramente os muros da escola. Ou seja, além de terem sua entrada geralmente franqueada, eles são *cotidianamente ensinados* na escola, produzindo efeitos sobre todos/as (estudantes ou não). (JUNQUEIRA, 2009a, p. 211 grifos do autor)

Nesse cenário, os discursos que promovem humilhação, exclusão e/ou violência contra a população LGBT opõem-se aos direitos de cidadania, impedindo que algumas/uns desfrutem deles. O preconceito será moldado, portanto, de acordo com as hierarquizações sociais, como de classe econômica, gênero, sexualidade, geração etc e denuncia a concepção de cidadania como direito e privilégio de uns em detrimento do apagamento/silenciamento de outras/os. Dessa forma, a escola pode interferir diretamente na vida de algumas/uns jovens. É um espaço onde muitas/os passam boa parte dos seus dias e no tocante à sexualidade elas/es atribuem significados às suas vivências/experiências. Desse modo algumas/uns jovens terão na socialização escolar vários significados disponíveis para definir seus desejos e experiências sexuais (TORRES, 2013).

Assim, ao mesmo tempo em que a escola é diretamente influenciada pela sociedade ela também a influencia, podendo contribuir para a sua transformação.

A escola, na tradição do pensamento educacional na modernidade, é reconhecida como uma das principais agências sociais responsáveis por equacionar as tensões advindas da luta pela conquista e ampliação universal da cidadania lastreada nos princípios republicanos da igualdade de todos perante a lei.

Assim, questões como a intensificação da participação política e a garantia da igualdade social são muitas vezes articuladas à necessidade impiedosa de promover acesso e permanência dos indivíduos a uma educação básica de qualidade em que o uso da escolarização dar-se-ia como estratégia política de universalização do direito à vida cidadã. (PRADO *et al*, 2012, p. 25)

A escola sob o ideal republicano é o lugar onde crianças e jovens vão para aprender a ser alguma coisa, conhecimentos, valores, ser cidadãos/ãos, etc. É responsável não só pela socialização dessas sujeitas/os, como também define quem, como e quais lugares serão ocupados na sociedade por elas/es. A escolarização, nesse modelo, consiste, portanto, na principal forma de acesso aos bens culturais da humanidade (PRADO *et al*, 2012).

É insofismável que a escola ainda seja uma das poucas agências sociais capazes de minimizar os efeitos da desigualdade social e de renda que atingem às famílias e indivíduos. É necessário, portanto, retomar as necessidades educacionais ainda que sob o prisma republicano, mas sob outra ótica em que esses valores e compromissos possam vir a ser ressignificados na repactuação definidora da escola e de seus fins.

O que aqui se pergunta é qual a lacuna nessas abordagens quanto aos regimes da sexualidade e suas lógicas de exclusão impostas à escola. (PRADO *et al*, 2012, p. 31)

Assim, se o currículo é pensado a partir do modelo hierárquico, baseado numa cultura universal que toma a heterossexualidade como norma e enxerga a escola como um “depósito de pessoas que precisam aprender a serem cidadãos/ãos”, o que um jovem gay ou uma jovem transexual vai aprender sobre si? Quais serão os significados atribuídos à escola por essas/es sujeitas/os com relação à diversidade? O que jovens “normais” irão aprender sobre diversidade sexual? Qual a responsabilidade da escola na evasão de meninos e meninas que não se encaixam dentro do modelo universal da sexualidade e dos lugares de gênero? Refletir sobre esses e outros

exemplos nos indica o quanto a escola tem sido responsável por possibilitar ou não a participação de algumas/uns jovens, além de nos fazer questionar qual o significado da escola e do projeto de educação.

Diante do exposto, reconhecemos que a escola é a responsável – junto, é claro, com outros aparatos sociais também formativos e educativos como a família e a religião, por exemplo – pela manutenção ou rompimento das hierarquias sexuais baseadas na norma heterossexual. Algumas experiências no interior do espaço escolar, a partir da atuação das/os diversas atrizes e atores, questionam práticas e relações autoritárias cotidianas. A partir da minha entrada no campo, vi que jovens, com suas culturas e relações com outros movimentos, têm, de diferentes modos, com limites e muitos desafios, questionado uma outra forma de ocupar os diversos espaços e discussões de dentro da instituição. Assim, percorremos um caminho que enxerga a instituição escolar, como um lugar onde tudo é proibido, corrigido, etc.; ao mesmo tempo que a reconhecemos como espaço de potencialidades e relações que denunciam, transgridem e reorganizam os modos de vivenciar essas normas escolares.

Sabemos que a heteronormatividade é um sistema pedagógico bastante forte e com resultados sociais e políticos que tendem à naturalização das diferenças marcadas pelos sexos e que precisa ser/é constantemente repetida pelos aparelhos educativos para atingir esse caráter natural e incontestável. Contudo, com todas essas aberturas diante das pressões de caráter inteiramente político, é possível enxergar a emergência de atrizes e atores que durante muito tempo estiveram inteiramente sujeitos às normas hegemônicas. Dessa forma, é a partir das experiências dessas/es sujeitas/os que a nossa sociedade tem construído outras possibilidades de reconhecimento de suas/seus cidadãs/ãos, questionado suas práticas e reformulado suas instituições. Mesmo reconhecendo os limites essa abertura nos leva a uma perspectiva de transformação.

No início desse tópico, apresentamos dois conceitos que precisam de uma definição para fazer sentido: escola como instituição e escola como relação. Os dois não podem ser entendidos como dicotômicos, uma vez que é a partir das relações existentes no interior da escola que a instituição é formada. A escola como relação, nesse sentido, é entendida pelos processos que se movimentam e se transformam a partir de suas atrizes e atores. A escola como instituição, no entanto, é pensada a partir de seus marcadores simbólicos, dispositivos curriculares, pedagógicos. Dessa forma, ao falarmos de escola como instituição ou ainda instituição escolar, estaremos mostrando essa dimensão mais formal do ambiente escolar. Paralelamente a esse conceito, tratamos também de pensar nas relações cotidianas existentes na escola que podem provocar pequenas mudanças estruturais, institucionais, no que toca o debate de gênero e

sexualidade. Desde a atuação de estudantes/es por meio do grêmio estudantil quando um professor comete algum ato machista ou homofóbicos, até professoras/es que atuam de modo crítico em suas aulas, servindo como referência para suas/seus alunas/os.

Nesse sentido, portanto, a sociedade e a escola não são espaços tão fechados e impossíveis de transformação do modelo universal. A ordem da disciplina tem sido interpelada por relações e práticas de resistência. Com minha entrada no campo, ou seja, acompanhando o cotidiano escolar de algumas/uns jovens, pude perceber que a vivência da sexualidade e as experiências da diversidade sexual se encontram em uma organização complexa entre as impossibilidades e as condições favoráveis aos seus anseios. Para elas/es estarem na escola é preciso reunir forças e capacidade emocional para resistir a todos os processos de exclusão provocados pela escolarização. Assim, elas/es se organizam em redes e fazem parcerias para que juntas/os consigam pensar na melhor forma de resistência e ataque. De acordo com Andrade (2012b, p. 215):

Essa nova sociedade, da segunda metade do século XX e início do século XXI, já não funciona com base na identidade fixa; a instituição de ensino entrou em crise, e a ideia do aluno disciplinado, que obedece a todas as ordens da escola e não traz sua intimidade para dentro da instituição, foi substituída por um caleidoscópio de identidades juvenis ou de culturas juvenis, que funcionam no plural, sem direito a simplificação. Essa diversidade de juventudes não obedece à fronteira de um muro, elas são construídas dentro e fora da escola, sem distinção de espaço.

Com efeito, o lugar da escola para as juventudes parece ter se transformado frente a seu propósito no processo de transmissão de conhecimento e informação (CASTRO, 2012), dividindo o espaço e a centralidade da educação com outros ambientes escolarizáveis de sujeitos, os espaços não formais de educação, como movimentos sociais ou outros locais que transformem as/os sujeitas/os em cidadãos que entendam e defendam seus direitos (TORRES, 2013). É difícil reconhecer a linha tênue que, para além dos muros, separa o espaço da escola com o mundo fora dela. Podemos pensar que um jovem gay poderá aprender mais sobre seus desejos e direitos e conviver melhor com as questões da diversidade sexual em espaços não formais de educação, tendo em vista que as configurações do espaço escolar são constituídas por leis e normas padronizadas na cultura. Dessa forma, jovens lésbicas, travestis, gays, etc podem ter seu reconhecimento negado, seus desejos proibidos ou pedagogizados e, muitas vezes, excluídos do processo educativo. No entanto, mesmo com as normas existentes na escola, a partir de algumas ações protagonizadas pelas/os próprios jovens e outros setores, podem desmascará-la e colocá-la em disputa onde outras experiências podem se tornar visíveis. Vemos os exemplos de meninas e meninos que têm burlado as regras e ocupado as instituições escolares em busca de uma educação plural e democrática.

A juventude como categoria começou a ser discutida recentemente e o debate que tem sido realizado passa desde a investigação de “problema”, até a sua concepção mais recente, ancorada na compreensão da/o jovem enquanto sujeita/o de direito e atriz/ator social que demanda de políticas públicas específicas (MESQUITA, 2009). Assim, não podemos pensar num conceito de juventude, no singular, negando todas as diversidades que podemos encontrar nos vários grupos com jovens. Atualmente há uma tendência de falarmos em juventudes, no plural, para tentar contemplar as mais distintas demandas dos grupos e pensar em diferentes políticas. Na escola, palco de reflexões dessa pesquisa, não é incomum encontramos alguns grupos de jovens reunidos por propósitos variados, formando uma ou várias identidades que são reconhecidas por todas/os da instituição. Podemos dizer que esses grupos funcionam como espaços de educação não formal (TORRES, 2013) e de resistência à escolarização pedagógica. Mais adiante, com as discussões dos resultados da pesquisa de campo discutiremos como alguns desses grupos podem mobilizar outros grupos juvenis em alguma ação política no ambiente escolar.

Reconhecer os processos excludentes (re)produzidos no cotidiano das escolas faz parte dessas transformações que têm acontecido com as lutas dos movimentos sociais. Muitos desses movimentos são protagonizados por jovens das mais distintas culturas. Nesse sentido, essas/es protagonistas reivindicam suas posições de cidadania na sociedade, mostrando, das mais diferentes formas que podem contribuir nos vários espaços sociais, entre eles a escola. Enxergar essa possibilidade/modalidade de participação nos faz aceitar também que a própria escola é um espaço político e de formação política. E, nesse sentido, não podemos “reduzi-la a uma instituição técnico-educativa de transmissão de determinados conhecimentos considerados como relevantes de uma cultura.” (PRADO et al, 2012, p. 31). Desse modo, podemos nos perguntar: será que a escola se constitui como um espaço que potencializa a política? Podemos pensa-la como espaço de formação para a política?

Estamos considerando-a como um espaço público que é regida pelas necessidades de um determinado contexto social e histórico e, dessa forma, ela é responsável pela expansão do sentido público de sociedade, dos direitos e dos processos de emancipação coletiva (PRADO et al, 2012). O potencial político estaria relacionado à noção de que a escola é, ou pelo menos deveria ser, um espaço de formação onde sujeitas/os possam reconhecer e reivindicar seus direitos de cidadania, que possam ser enxergados como cidadãs/ãos de fato. Como apontado, a experiência da diversidade sexual das/os jovens na escola pode ser marcada por injustiças, silenciamentos, opressões e até mesmo de desqualificação pela “condição” juvenil, etc.

A instituição escolar carregada de normas e hierarquias parece não dar conta da educação para a participação, o que torna ainda mais difícil lutar contra todas as problemáticas citadas. Contudo, é nessa mesma organização escolar, onde tudo parece ser proibido, que todas essas questões são vividas, percebidas e subjetivadas pelas/os jovens, que estas/es assumem seus lugares no confronto, surgindo espaços de resistência que nos mostram outras possibilidades de transformação no ambiente escolar. Tenho acompanhado estudantes que dão conta dessas demandas frente ao processo de escolarização. Nos próximos capítulos apresentaremos o percurso metodológico e de inserção no campo, assim como as análises e discussões a respeito das potencialidades das estratégias e os modos como estas/es jovens atuam na relação aqui estudada.

3 CAMINHOS, ATALHOS E ENCONTROS

[...]
 Com a gramática e o dicionário
 faremos nossos pequenos exercícios.
 Mas quando lermos em voz alta o que escrevemos,
 não saberão se era prosa ou verso,
 e perguntarão o que se há de fazer com esses escritos:
 porque existe um som de voz,
 um eco – e um horizonte de pedra
 e uma floresta de rumores e água
 que modificam os nomes e os verbos
 e tudo não é somente léxico e sintaxe.
 Assim tenho visto.
 (Cecília Meireles)

Nesse capítulo serão apresentadas as considerações sobre a metodologia pensada para trilhar o caminho desta pesquisa, assim como as reflexões do modelo epistemológico que direcionou esse trabalho. Por meio da ferramenta metodológica de Grupos de Discussão com estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas (Campus de Marechal Deodoro), pretendeu-se fazer uma investigação qualitativa das relações, dos sentidos e significados que jovens têm da escola como espaço e experiência da diversidade sexual. Esta parte do trabalho pretende ser mais descritiva, sem perder o foco analítico, com informações e situações importantes para que entendamos as análises apresentadas no próximo capítulo.

3.1 Conversas epistemológicas

Nos situamos a partir de uma perspectiva crítica que visa romper com paradigmas positivistas que enxergam a ação e interação das/os sujeitas/os envolvidas/os no estudo como prejudicial para o bom andamento do mesmo. Nesse sentido, precisamos deixar claro de antemão que a neutralidade científica nunca esteve em nossos planos para a pesquisa. Optamos por uma noção de participação e ação das/os envolvidas/os, tentando reforçar desde a horizontalização na relação pesquisadora/or e pesquisada/o até a defesa da dimensão de atuação e transformação do cenário estudado por todas as atrizes e atores da pesquisa. (LINCOLN & GUBA, 2006).

Nos dias de hoje há quem ainda encoraje a neutralidade das/dos investigadoras/es frente aos processos da pesquisa (que incluem não só a “coleta” de dados, como também a “análise” dos mesmos), reproduzindo e reafirmando, assim, o papel da/o cientista como alheia/o ao seu “objeto” de investigação. Contudo, há também quem não acredite em neutralidade nesse

processo todo; e aqui nos localizamos, principalmente tendo em vista que o pesquisador é, também, um sujeito jovem pesquisando sobre juventudes. Sobre esse último aspecto, algumas/uns pesquisadoras/es salientam a importância de um certo distanciamento das/os sujeitas/os pesquisadas/os para não afetar o olhar de cientista nem as responsabilidades que se espera de quem realiza a pesquisa.

Nessa perspectiva, corroboramos com Neves e Nogueira (2005, p. 410) ao postularem que “provavelmente o que de melhor podemos esperar considerando a epistemologia em que nos localizamos é a oportunidade de nos tornarmos conscientemente mais reflexivos.” Dessa forma, diante da implicação no processo de pesquisa, nos situamos diante de uma perspectiva que aposta na reflexividade como uma ferramenta/estratégia substancial na construção do conhecimento produzido a partir das relações sociais.

Neves e Nogueira (2005) nos mostram como as metodologias feministas de investigação, a partir das críticas à objetividade e neutralidade do modelo positivista de ciência (assim como outras correntes epistemológicas que surgem a partir das mesmas críticas), têm contribuído na análise dos fenômenos sociais, principalmente na ciência psicológica, apostando na reflexividade “enquanto prática auxiliadora da desconstrução do paradigma moderno nas ciências sociais.” (p. 409) Com o questionamento do modelo positivista de fazer pesquisa abre-se espaço para discussões antes impossíveis de serem pensadas a partir da relação que se estabeleceria entre sujeito e objeto. Andrade (2012b, p. 23) situa que:

Neste contexto, não temos como realizar pesquisa, principalmente no campo social, pois é necessário que nos mantenhamos distantes do objeto e neutros, do mesmo modo que não seria possível ter negros realizando pesquisas da cultura afro-brasileira, jovens pesquisando jovens, mulheres pesquisando mulheres, e assim sucessivamente.

Assim, por ser jovem e estudar o universo das juventudes, várias vezes me questionei e fui questionado sobre o melhor modo de conduzir a pesquisa, para que eu não me deixasse levar pelas armadilhas de achar que sabia tudo sobre ser jovem e não enxergasse ou simplesmente não soubesse administrar aquilo que estivesse, no meu julgamento, “fora da ordem”. De fato, conhecer a escola e ter me inserido num círculo de relação com as/os jovens que construíram junto a mim a pesquisa me ajudou bastante durante todo o processo. Não posso negar que, em alguns momentos, pensei que tudo estava acontecendo fácil demais. Realmente me sinto privilegiado e sortudo diante da facilidade de entrar no campo. E além dessa turma engajada, existem outras, compostas por múltiplas experiências juvenis que contribuiriam enormemente com a discussão. Nesse sentido, de acordo com Groppo (2000, p. 15):

Esta concepção alerta-nos sobre a existência, na realidade dos grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes: de cada recorte sócio-cultural – classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero et. – saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é “ser jovem”, contrastando-se não apenas em relação às crianças, mas também em relação a outras juventudes.

Desta forma, é preciso que estejamos dispostos a prestar atenção não só no campo, como em nós mesmos, nas nossas “certezas”, privilégios e, principalmente, nas relações estabelecidas com as/os sujeitas/os encontradas/os no processo de pesquisa. Outra forma de privilégio estava presente nas minhas relações com aquelas/es meninas e meninos, como em uma hierarquia. Eu era visto por elas/es como uma referência superior, principalmente levando em conta o modo pelo qual a maioria delas/es me conheceu, muita coisa do que eu dissesse e/ou fizesse poderia me aproximar ou me afastar daquele grupo. Reconhecia todas essas implicações, mas era preciso mais do que isso para produzir uma boa pesquisa com aquelas/es parceiras/os que ali encontrei. Presenciei, em alguns momentos, situações que me fizeram parar para pensar no lugar que eu ocupava ali naquele espaço e revelava também a expectativa que aquelas/es jovens tinham sobre minha presença. Nesse sentido, a reflexividade me auxiliou a entender um pouco desses impactos produzidos durante todo o processo em que estive inserido na escola e naquelas relações. Tal ferramenta, acreditamos, torna possível que saíamos um pouco do nosso lugar de “suposto saber” e produz um olhar apurado sobre os processos e atividades (no sentido principal da palavra atividade, qualidade de estar ativo) utilizadas estrategicamente no campo.

Identificamos esses e outros pressupostos dentro dos parâmetros de uma psicologia crítica que contribui positivamente para pensarmos o papel político dos estudos que tomam como base metodologias participativas na produção do conhecimento. Nesse sentido, autoras/es como Anibal Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (1994), Donna Haraway (1995), Judith Butler (2010), entre outras/os, trazem uma crítica à razão moderna na construção e legitimidade do conhecimento. Essas/es autoras/es concebem as/os envolvidas/os na pesquisa como sujeitas/os históricas/os, marcadas/os pelas relações de poder de uma sociedade conflituosa e valorizam os conhecimentos populares, possibilitando entender que também constroem realidades a partir de seus significados na sociedade. O conhecimento é visto, então, como contextualizado e não pode ser generalizado mediante provas e fatos científicos. Desse modo, portanto, assumem o caráter parcial do conhecimento e o compromisso com a devolução sistemática deste.

Para realizar essa pesquisa, fazia-se necessária uma metodologia que oportunizasse conhecer e apreender ao máximo os conteúdos da relação estudada, a fim de melhor representar

aquilo que aquelas/es jovens me apresentavam. Nesse sentido, buscamos valorizar uma perspectiva metodológica que tornasse possível a interação e o debate entre elas/es. Diante da noção desse novo paradigma para as ciências e com a necessidade de se pensar em metodologias de trabalhos com jovens, algumas/uns pesquisadoras/es utilizam diferentes ferramentas para melhor alcançarem os objetivos de suas pesquisas, tais como Grupos de Discussão e entrevistas, e procedimentos distintos, a observação participante de inspiração etnográfica.

Dessa forma, desde o início do trabalho, a metodologia parecia uma lacuna difícil de ser preenchida. Quanto mais discutíamos sobre as possibilidades de ferramentas metodológicas mais expectativas e dúvidas eram criadas. Como corresponder às teorias participativas? Como pensar em técnicas que nos auxiliasse na apreensão das realidades das/dos jovens naquele contexto? Quais impactos seriam apresentados a partir da inserção no campo e nas escolhas realizadas?

Toda pesquisa, quando apresentada em artigos ou outras publicações, parece ter um percurso tão linear que, às vezes, nos dá a impressão de que o “passo-a-passo” da metodologia foi realizado sem dificuldades, como a escolha das/os participantes, eficácia das ferramentas, acordos e negociações, por exemplo. Autoras/es têm discutido as escolhas teórico-metodológicas e os problemas encontrados no processo de busca e análise de resultados em pesquisas com jovens que nos ajudam a refletir sobre futuras pesquisas nessa categoria, além de nos mostrar como driblar os percalços da pesquisa (MATTOS, 2012; WELLER, 2006).

Mattos (2012) nos mostra como autoras/es feministas, a partir das críticas à construção de sujeitas/os universais e abstratas/os, podem nos ajudar a pensar nossos trabalhos com jovens. De acordo com a autora, “o caminho trilhado por pelo menos seis décadas pelas feministas pode nos ajudar a questionar certos referenciais que se encontram tão arraigados na psicologia.” (p.122) Entre esses referenciais, os que trabalham com infância e juventude a partir de uma perspectiva de maturidade ou passagem, como na psicologia do desenvolvimento tradicional e na educação, perpassando a noção da/o jovem como sujeita/o em desenvolvimento. E, ao tratarmos de pesquisas no campo da política, crianças e jovens são excluídas/os por não serem consideradas/os aptas/os a participar de discussões e decisões comuns. (MATTOS, 2012)

Algo que acontece com a discussão das opressões vividas pelas mulheres e denunciadas pelas feministas, segundo a autora, é a invisibilidade de crianças e jovens no campo científico. Onde, apesar dos esforços das/os pesquisadoras/es, há uma relação de poder entre tuteladas/os e adultas/os na produção dos saberes. O reconhecimento dessa relação desigual, contudo, nos ajuda a pensar nas relações entre crianças e adultas/os, tornando possível melhorarmos a ética e os métodos utilizados em pesquisas com crianças e jovens (MATTOS, 2012 remetendo-se às

análises de Alamen). Diante disso, tomando como base esses pressupostos, o processo reflexivo que orienta esses estudos reafirma o nosso compromisso com determinados valores na pesquisa e revelam um ponto de vista que diz mais sobre nossas opiniões políticas do que estratégicas e/ou metodológicas. Nesse sentido, ao tentarmos investigar alguma das problemáticas psicossociais sabemos da importância de que nossas decisões técnicas, nem sempre fáceis, sejam correspondentes às nossas discussões epistemológicas e concepções de sujeitas/os. (MÉNDEZ, 2007)

Nesse sentido, optamos por uma metodologia participativa que considerasse as expressões e vozes das/os jovens, levando em conta que a temática possui também a característica de fomentar inúmeras discussões, bem como diante dos objetivos pensados para o trabalho. Assim, os Grupos de Discussão foram escolhidos como ferramenta principal para trilhar o caminho metodológico desta investigação, embora tenhamos utilizado diferentes procedimentos durante a pesquisa, como observação participante, conversas informais, inspiradas na etnografia, por exemplo. Com os grupos pretendeu-se fazer circular o diálogo sobre a temática da sexualidade para que fossem construídas e compartilhadas ideias e saberes a respeito da diversidade sexual no cotidiano escolar.

A observação participante (AGROSINO, 2009) foi utilizada como estratégia durante minha inserção no campo. Para complementá-las utilizei também as anotações em diários de campo que foram muito importantes como material de apoio para as discussões dos resultados obtidos nos grupos. A inspiração etnográfica serviu para que eu pudesse conhecer de perto e de dentro (MAGNANI, 2007) aquelas/es jovens em suas relações e situações diversas dentro da escola. Muitas vezes estive na instituição estudada e fiquei sentado, olhando aquelas meninas e meninos e os modos como transitavam, conversavam e se organizavam; a divisão dos banheiros e vestiários, as regras de vigilância por parte da equipe da escola, os movimentos e grupos organizados, etc.

Passados os primeiros momentos de inserção carregados de olhares curiosos, minha presença deixou de ser “estranha” e eu acabei fazendo parte, ou melhor, me integrando à rotina da instituição. Apesar de não estar diariamente, minha rotina possibilitou um trânsito livre naqueles espaços. Nesse contexto foi possível enxergar algumas das dimensões, muitas delas prescritivas e de controle, da sexualidade: uma sexualidade binária, normativa e machista, mas que também fazia parte dos papos e das experiências daquelas/es estudantes, como analisaremos no próximo capítulo. Às vezes, durante as manhãs ou tardes que ali estive, as/os observei em seus grupinhos e rodas, onde falavam sobre tudo: desde o assunto da aula, a atividade de montar o cubo mágico no menor tempo para se livrar de uma das avaliações de

matemática, até paqueras, encontros e, claro, suas experiências sexuais e alguns desdobramentos dentro da instituição.

Quando me inseri completamente no meio daquelas relações, pude não só observar como participar de muitos desses momentos descontraídos e até dos papos mais sérios. Por vezes refleti sobre os benefícios de estar inserido dentro daquele campo específico que estudo. Dessa forma, ser jovem (e as escolhas metodológicas que orientaram todo o meu processo de campo) me ajudou, em grande medida, a me sentir acolhido pelo grupo e percebido como alguém que elas/es podiam confiar. Aos poucos fui me fixando em outros ciclos das/os jovens: fui convidado para participar de debates promovidos por elas/es (que tinham propostas voltadas para discussões sobre sexualidade e gênero, como violência contra LGBTs e machismo, por exemplo), para tocar no grupo de percussão (projeto de extensão que elas/es participam), reuniões do coletivo organizado, etc. Cada retorno à instituição, geralmente às sextas-feiras (que era quando o grupo tinha mais tempo livre e quando acontece o ensaio do grupo de maracatu), ao tempo em que me esclareciam sobre questões importantes para a pesquisa, suscitavam que outros questionamentos pudessem ser realizados. Aqueles eram momentos importantíssimos para a realização de todo o trabalho. A inserção e participação nos grupos ajudou não só na criação de vínculos como também uma compreensão maior sobre o tipo de pesquisa realizada.

A preocupação com o método que nos auxiliaria na execução dos objetivos se iniciou antes da minha entrada no campo (a entrada propriamente dita, com as minhas idas à escola, acompanhamento das/os jovens, etc.) e perdurou até o processo da escrita, no sentido de, agora, pensar se as escolhas foram realmente interessantes para o estudo e ver o que funcionava ou não no processo de investigação. Logo após a finalização do primeiro ano do mestrado (cumprimento das disciplinas e qualificação do projeto), pude ter uma experiência bastante enriquecedora para pensar as questões do campo de pesquisa, que foi a mobilidade acadêmica de um semestre no Nuh da UFMG, sob a coordenação do Professor Doutor Marco Aurélio Máximo Prado.

Em Minas Gerais, além de participar de discussões da equipe do GDE, coordenado pelo Professor Marco Aurélio, onde pude qualificar o trabalho a partir das contribuições do campo da educação e das questões de gênero e diversidade na escola, acompanhei as atividades de uma escola em contexto rural com um quadro de professoras/es que participam de cursos de formação continuada ofertados pela UFMG, desde sua primeira versão com o Educação Sem Homofobia do ESH/BSH e agora o GDE, e atuam na cidade de Araçuaí, no Médio

Jequitinhonha¹³. Essa capacitação recebida pelas/os professoras/es tem possibilitado a entrada e a permanência do debate, refletindo em atividades com a temática da diversidade dentro das escolas que elas/es estão inseridas/os.

Na ocasião acompanhei mais de perto uma das professoras que trabalha em algumas escolas do município de Araçuaí e pude saber, por ela, sobre as dificuldades encontradas dentro da escola (como a resistência de mães e pais, direção e equipe pedagógica, por exemplo), assim como as estratégias de enfrentamento aos limites colocados. Essa professora relatou que tenta discutir as temáticas de sexualidade, racismo, machismo, homofobia, etc, em todos os conteúdos que ensina e sempre que aparece a necessidade de problematizar algum ato violento por parte das/os alunas/os. Segundo ela, essa era uma forma importante de combate, visto que tais debates aconteciam, às vezes, muito pontuais na escola, em épocas e momentos específicos e planejados durante o ano letivo, o que não se tornava um trabalho tão eficaz: na semana da consciência negra havia uma maior organização por parte das escolas em promover o debate sobre o racismo; em alguns momentos uma equipe de saúde era chamada para fazer palestras sobre sexualidade e prevenção.

Com isso chegamos à conclusão que, no que tange a dimensão da diversidade sexual, algumas problemáticas poderiam ser colocadas em segundo plano (como lesbofobias, transfobias e homofobias) e que as/os professoras/es deveriam estar preparadas/os para lidar dentro da escola, todos os dias, em todas as disciplinas. Tal constatação reafirma a importância da transversalização dos saberes já proposta com os PCN. Conversei também com a equipe pedagógica de uma das escolas que essa professora lecionava, que me relatou também sobre os projetos previstos dentro do ano letivo para tratar de sexualidade, esta tratada sob uma perspectiva biológica e no campo da saúde, principalmente dentro das atividades de palestras, com um foco em prevenção de doenças e gravidez indesejada (deixando marcada a “preocupação” com as/os jovens estudantes).

Abrindo um parêntese, antes de prosseguir com algumas considerações sobre essa visita a escola, outras questões me ajudaram a pensar. Algumas parcerias foram fundamentais para uma boa experiência de mobilidade acadêmica e para a pesquisa. Além da acolhida do Professor Marco Aurélio, que facilitou todo o processo, no Nuh pude encontrar Liliane Anderson (Lili)

¹³ Região localizada no nordeste mineiro que abrange uma área de 18.509,30 Km² e é composta por 19 municípios: Angelândia, Araçuaí, Berilo, Cachoeira de Pajeú, Chapada do Norte, Comarcinho, Coronel Murta, Francisco Badaró, Itaobim, Itinga, Jenipapo de Minas, José Gonçalves de Minas, Medina, Novo Cruzeiro, Padre Paraíso, Pedra Azul, Ponto dos Volantes, Virgem da Lapa e Águas Vermelhas (TERRITÓRIOS DA CIDADANIA). Muitas pessoas vivem em regiões rurais, quilombolas e indígenas, com baixa urbanização e altos índices de desigualdade e violência, principalmente provocadas pelo machismo. Na nossa passagem pela região eram grandes os casos de denúncias de violências contra mulheres e população LGBT, muitas delas acarretando em assassinatos brutais.

que, além de outras coisas, contribuiu enormemente com a pesquisa, principalmente no debate sobre gênero. Ela, inclusive, foi a principal responsável pela minha ida à cidade de Araçuaí. Lili é travesti, militante e possui uma atuação importante na Região do Médio Jequitinhonha junto a jovens e educadoras/es.

Nossa ida à região tinha como propósito, além da visita e conversa com professoras/es sobre a experiência da formação continuada, acompanhar algumas denúncias de violências de cunho sexista (como estupro do tipo corretivo e assassinatos de mulheres vítimas do machismo) que assombravam as cidades. A ideia era reunir algumas/uns representantes da sociedade civil e autoridades locais para discutir as demandas das pessoas com relação àquela problemática e encaminhar um documento para o Ministério Público de Minas Gerais na tentativa de dialogar e fortalecer a rede de combate às violências. Nos preparativos para a reunião que aconteceria na sede da Associação dos Municípios da Microrregião do Médio Jequitinhonha (AMEJE), fui apresentado a um grupo, organizado na sua maioria por jovens, que discute sobre gênero e diversidade sexual.

O Grupo da Diversidade Sexual de Araçuaí é composto por adolescentes e jovens meninas e meninos que se assumem como lésbicas, transexuais, bissexuais e gays, e conta com a parceria de algumas/uns profissionais engajadas/os nos debates sobre diversidade sexual. Lili é uma das grandes parceiras do grupo e sempre que pode se faz presente, ainda que de longe, nos debates e nas lutas. O objetivo do grupo é compartilhar experiências, principalmente as relacionadas aos preconceitos vividos na família, na escola, etc. A partir da criação desse espaço, essas/es jovens formaram um lugar de refúgio, acolhida e suporte, onde podem refletir, planejar e potencializar ações de enfrentamento às desigualdades e preconceitos que as/os atingem. Esse grupo também atua como uma referência na região e várias das suas integrantes participam de discussões sobre sexualidade em diversos espaços, um deles foi na reunião citada anteriormente, onde as/os jovens presentes se mostraram mobilizadas/os para pensar aquela problemática.

Quando Lili e eu conversávamos acerca dos meus estudos com juventudes, ela parecia entender das minhas expectativas. Muito do que me dizia vinha da experiência com as/os integrantes daquele grupo de Araçuaí. Aquelas/es jovens nos mostram os modos criativos como lidam com as imposições colocadas muitas vezes por causa de uma delimitação etária que deslegitima as ações e expressões da sexualidade. Em uma de nossas conversas, Lili me contou a história de uma jovem lésbica, integrante do grupo, que enfrentou a direção da escola que estuda no momento que foi proibida de demonstrar seu afeto dentro da instituição. E, dessa forma, quando essa jovem relata o modo como se impôs frente àquela situação, denuncia e

quebra o contrato de silêncio sobre a (homo)sexualidade feminina e encoraja outras meninas a não se calarem e a realizar outras maneiras de enfrentamento.

Apesar do contexto mineiro ser bem diferente de onde estudam as/os jovens da pesquisa, com organizações, relações e categorias em disputa bastante distintas, as experiências me ajudaram a pensar o meu próprio estudo. Além de ouvir os relatos de algumas/uns meninas/os do grupo, circular um pouco pela escola, acompanhar uma aula, conversar com a equipe pedagógica e a diretora, fui convidado a fazer uma fala sobre sexualidade. Nesse sentido, fui pego de surpresa, pois o acordo que fiz com a professora era de conhecer a escola, conversar com professoras e professores a respeito da minha pesquisa, tentando dialogar com o que elas/es faziam em suas práticas cotidianas. Contudo, eu era um psicólogo que visitaria aquele espaço para falar sobre diversidade sexual e gênero. A notícia de que um profissional da psicologia estaria ali, naquela tarde, chegou antes mesmo das definições e acordos realizados por mim. Desse modo, algumas expectativas sobre minha passagem já estavam dispostas sobre uma grande mesa no pátio, com água, microfone e cadeiras esperando pela plateia ansiosa (ou não) pela minha fala.

Ali pude pensar em um dos problemas que poderia me ocorrer com minha inserção no campo. Assim como as/os jovens da minha pesquisa, aquelas/es mineiras/os poderiam estar cansadas/os dos discursos sobre sexualidade que as/os professoras/es e palestrantes traziam nas atividades, nas aulas, etc. O que eu poderia falar sobre sexualidade na escola? Qual a importância de uma educação para a diversidade para aquelas/es jovens? Como elas/es significavam aquelas questões? Quais as experiências que elas/es tinham no espaço escolar que poderiam me ajudar a rebater ou reforçar as características prescritivas e de controle da sexualidade? Que experiências poderiam me ajudar a confrontar e/ou dialogar com as construções teóricas e históricas da sexualidade? Qual o papel/lugar da psicologia no debate e, principalmente, na intervenção sobre gênero e diversidade na escola?

Tais questionamentos me ajudaram a pensar sobre aquela atividade que eu desenvolveria naquela tarde e principalmente sobre as questões teórico-metodológicas no trabalho com juventudes, diversidade sexual e gênero na escola. Era preciso que a ida a esse campo, o campo da escola, se configurasse como um momento de interlocução entre sujeitas/os envolvidas/os. Como demandado, era preciso trocar experiências com as crianças e jovens, dessa forma eu precisava chegar com algum material para minimamente corresponder àquelas expectativas. Assim, pude me preparar alguns minutos antes de irmos todas/os ao pátio, pensando em um roteiro para uma conversa sobre diversidade sexual, gênero e escola. A ideia era exatamente de uma conversa, uma troca de experiências, algo que permitisse total interação

entre mim e aquelas crianças e jovens. Tal objetivo foi exposto no início da minha fala, tentando ao máximo me aproximar das/os estudantes e professoras que ali se encontravam. Nomeamos aquele momento de oficina, pensando numa proposta de troca e aprendizado mútuo.

Realizamos dois momentos de oficina com faixas etárias distintas. A divisão ocorreu para uma melhor organização do debate, tendo em vista que as/os jovens com idades acima dos 14 anos já tratavam de alguns assuntos específicos da puberdade e da sexualidade diferentes das crianças (essa foi uma sugestão da equipe pedagógica). Contudo, os debates provenientes das nossas conversas foi uma surpresa no grupo das crianças: além da conversa acontecer de maneira mais fácil, muitas das perguntas lançadas por elas (em sua maioria meninas) não estavam dentro do roteiro planejado para aquela faixa etária. Perguntaram sobre sexo e relação sexual, anatomia do corpo e puberdade até comportamentos e brincadeiras ditas de/para “meninas e meninos”. Dessa forma, vimos que apesar da temática não ser comumente abordada com as crianças, ou serem abordadas com muito cuidado, a sexualidade está presente em suas relações e por mais interditos e proibições que tenhamos, ela continuará existindo.

Sem que soubéssemos, um dia após a oficina sobre sexualidade uma das professoras solicitou que suas/seus alunas/os redigissem um texto dissertativo acerca da temática da sexualidade. O tema disparador foi o debate proporcionado pela oficina, com as questões abordadas por mim e por elas/es, mas muitas/os delas/es escreveram sobre questões diversas de preconceito, de como a sexualidade e a homossexualidade são tratadas nas telenovelas e no cotidiano da escola, de questões sobre sexualidade que elas/es nunca haviam pensado, das polêmicas, etc. As produções textuais contêm um material muito rico de análise e nos mostram, acima de tudo, o quanto aquelas meninas e meninos estão afiadas/os na discussão. Isso é, sem dúvida, reflexo de um bom trabalho das/os professoras/es que estão abertas/os para a discussão e formação continuada em gênero e sexualidade.

O que tiramos dessa experiência é a constatação de que falar sobre sexualidade dentro da escola é sempre um momento polêmico, cheio de dúvidas e reprodução de dimensões muitas vezes não questionadas. Quando tratamos da sexualidade de uma maneira mais horizontal o debate é mais enriquecedor e eficaz na produção de um saber que leva em consideração essa troca. Não era a intenção falar da sexualidade de modo prescritivo e normativo, a intenção era pensar numa sexualidade que constitui as/os sujeitas/os em todas as suas relações, é pensar a sexualidade para “além da camisinha na banana” (parafraseando uma das jovens dessa pesquisa), ou seja para além do caráter protetivo da (hetero)sexualidade, para que saibamos entender como se articulam as dimensões das vidas das/os sujeitas/os que entramos em contato em nossas ações.

Dessa forma, uma vez que o objetivo desta pesquisa é apreender os significados e sentidos entre diversidade sexual, escola e juventudes, a investigação não se tornaria possível se as ferramentas metodológicas utilizadas não estivessem dentro dessas perspectivas epistemológicas participativas que permitem essa interação entre as/os envolvidas/os na pesquisa, evitando a situação objetivante de mera coleta de dados (MATTOS, 2012). Assim, as estratégias técnicas tomadas durante todo o processo da pesquisa permitiram refletir sobre essas nuances e chegar em uma metodologia que considera a participação ativa e a liberdade para expressar os sentidos e opiniões, por parte de cada jovem, além de avaliar as ações desenvolvidas por elas/es na instituição.

3.2 (Re)Conhecendo a escola: a inserção do pesquisador nos espaços das/os jovens

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Campus da Cidade de Marechal Deodoro¹⁴, localizado numa região central do município. A escola começou a funcionar em 1995 e oferece ensino médio e profissionalizante com os cursos técnicos integrados (a/o aluna/o cursa o ensino médio e um ensino técnico no período de 4 anos) de Meio Ambiente e Guia de Turismo, ensino superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, os cursos de Hospedagem e Cozinha dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), os cursos de Segurança do Trabalho e Eventos por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e, criada recentemente, a Pós-graduação em Educação e Meio Ambiente. As/Os alunos que estudam na instituição precisam passar por um processo seletivo que acontece todos os anos.

Anualmente são lançadas cerca de 120 vagas para as turmas de ensino médio, divididas nos dois cursos de formação técnica, nos turnos matutino e vespertino. A diversidade se faz presente também nas experiências e realidades de alunas/os o que nos revela múltiplas trajetórias escolares e juvenis, por exemplo. Muitas/os das/os aprovadas/os no exame de seleção é oriunda de escolas particulares e/ou fizeram algum cursinho preparatório.

A escola tem um espaço amplo, bem distribuído entre laboratórios, salas de aula, biblioteca, refeitório, vestiários, banheiros, quadras de esporte, sala das/os professoras/es, direção, sala do serviço de psicologia, sala de apoio pedagógico, assistência social, salas

¹⁴ A cidade de Marechal Deodoro fica localizada na micro-região de Maceió, situada à margem da Lagoa do Sul, conhecida como Lagoa Manguaba. Apesar da proximidade com a capital alagoana, a cidade possui características bastante comuns em cidades pequenas, de interior. Uma boa parte da população do município reside em zonas rurais, afastadas do centro urbano. É uma cidade turística bastante influente na economia nordestina nos ramos turístico e empresarial.

ocupadas com o grêmio estudantil e o diretório acadêmico, auditório, salas multimídia, cantina, estacionamento e uma vasta área verde. Além disso, a instituição conta com um quadro de professoras e professores bem qualificadas/os (especialistas, mestras/es e doutoras/es). Funciona nos três turnos, sendo que os turnos matutino e vespertino são reservados para as atividades dos cursos de nível médio e tecnológico, não tendo esses um horário específico de aulas: alguns dias durante a semana, as/os estudantes chegam a passar os dois horários com aulas e/ou atividades de extensão e pesquisa. Dessa forma a instituição também oferece alimentação para aquelas/es que têm um cadastro no Serviço de Assistência Social. O turno da noite funciona com as modalidades do Proeja e Pronatec.

A escolha do IFAL como campo de pesquisa se deu pela minha proximidade com a escola, tendo em vista que foi nela que cursei o ensino médio e vinha de lá as minhas primeiras inquietações sobre as dimensões da diversidade sexual e de gênero naquele contexto. Na época que estudei lá algumas problemáticas como lesbofobia, machismo e homofobia eram frequentes e eu quis voltar àquele ambiente para saber como estavam essas questões alguns anos depois da minha saída. Além disso, há um grande número de jovens oriundas/os de regiões diferentes de Alagoas: desde a região mais central do campus, como também de bairros e povoados mais afastados, de zonas rurais e urbanas de cidades próximas, possibilitando uma vasta experiência das vivências juvenis.

O retorno àquela instituição e as relações que se resgatavam contribuíam grandemente para o trabalho, uma vez que o acesso à escola me era facilitado por causa dos anos que convivi com a maioria das/os trabalhadoras/es. Apesar disso, inicialmente foi difícil me localizar naquele ambiente que me parecia, ao mesmo tempo, tão familiar e tão estranho, afinal de contas, eram outras relações, outras pessoas, outras organizações.

Antes mesmo de começar meus contatos com as/os estudantes frequentei a escola algumas vezes para tratar da parte mais burocrática, como apresentação do projeto para conseguir a autorização para a realização do estudo. Esse retorno também servia para que eu entrasse naquele ambiente não mais como aluno ou ex-aluno, mas como pesquisador, então usei a facilidade de trânsito em favor dos meus interesses enquanto tal. Tentei conversar com a psicóloga da instituição para saber sobre a existência de ações e demandas sobre sexualidade e firmar uma possível parceria, além de observar de longe como aquelas meninas e meninos se organizavam no pátio, na cantina, nas quadras de esporte, etc. Durante minhas visitas a escola enfrentava uma greve das/os técnicas/os e a psicóloga da instituição havia aderido. Nesse sentido tentei conseguir a autorização para o estudo com a equipe de direção.

Conversando com o Diretor de Ensino que me concedeu um espaço para apresentação do projeto, consegui a autorização para a minha entrada e permanência na instituição para a realização da pesquisa. De posse do documento de autorização institucional submeti o projeto no site da Plataforma Brasil e logo recebi a aprovação junto ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da UFAL. Meu retorno à instituição só se deu após o período que passei em Minas Gerais.

Assim, com minha volta para Alagoas poderia retomar minhas visitas e iniciar os contatos mais próximos com as/os jovens estudantes. Com o indicativo de greve das/os professoras/es durante meu retorno, algumas incertezas começaram a me atormentar. Fazia-se tão necessária quanto urgente essa volta à escola para que pudesse conhecer as/os jovens e convidá-las/os para os grupos. Para minha surpresa, durante minha chegada às terras alagoanas aconteciam movimentações em torno das discussões do PME em algumas câmaras de vereadoras/es do estado. Em Maceió, a primeira assembleia pública seria realizada naquela semana e eu não poderia deixar de participar, tendo em vista, toda uma movimentação de coletivos religiosos e de direita contra as propostas de gênero e sexualidade no plano, como vimos nacionalmente. Na praça encontrei um menino e uma menina que eu sabia que estudavam no Campus de Marechal Deodoro e aproveitei a oportunidade para me juntar ao grupo onde estavam. O menino mora próximo à minha casa, então era a chance de começar o primeiro contato.

Estavam ali organizadas/os como movimento estudantil, todas/os que estavam presentes naquele primeiro grupo que se formava na frente da Câmara de Vereadoras/es de Maceió fazem parte, ou melhor dizendo, constroem a Assembleia Nacional dos Estudantes Livres (ANEL). Eram, ao todo, sete jovens, secundaristas e universitários, e havia mais uma jovem que estudava no IFAL de Marechal Deodoro. Aos poucos foram chegando mais pessoas e movimentos, aglomerando-se em frente à câmara, dividindo o espaço com faixas, cartazes e palavras de ordem contra o que chamaram de ideologia de gênero, por um lado, e em favor de uma educação para a diversidade, por outro. A maioria das/os presentes era de grupos religiosos católicos, com freiras, padres e muitas/os jovens de grupos e pastorais. Portavam faixas, bíblias e rosários que combinavam com os crucifixos que serviam de decoração para as paredes da Câmara. As faixas continham mensagens sobre a defesa da família, em favor da liberdade de mães e pais decidirem o que as/os filhas/os poderiam ou não aprender na escola.

A extensa e acalorada sessão daquele dia acabou por volta das 16h30', poucas pessoas permaneceram até o final, inclusive as estudantes do IFAL que eu gostaria de ter conversado um pouco mais durante o caminho de volta para a nossa cidade. Contudo, ao chegar em casa,

procurei aquele jovem na rede social *Facebook* e o adicionei para que pudéssemos manter o contato. Mais tarde João Victor¹⁵ aceitou minha solicitação de amizade e pudemos (re)iniciar uma conversa, tendo como pano de fundo aquele debate na câmara para, em algum momento, chegar na minha pesquisa. Assim, João e eu conversamos durante algum tempo aquela noite e eu minimamente apresentei meu projeto de pesquisa; não o projeto formal de pesquisa, falamos sobre o que eu andava estudando, quais os meus planos em pesquisar com as/os jovens do colégio que eu havia estudado. João me contou que voltaram para Marechal Deodoro mais cedo, antes de acabar a audiência pública, pois além de estarem famintas, esperavam ainda assistir às últimas aulas daquele dia, mas que só saíram depois da minha fala na câmara. Assim, me revelou que ele e as meninas sabiam sobre minhas intenções de estudos, que vieram conversando sobre o quão interessante era aquele debate, além de discutirem sobre a pertinência da minha fala, revelando-se bastante animado para participar da pesquisa.

Sondei com João sobre os indicativos de greve das/os professoras/es e os horários que tinha livre para conversarmos melhor lá na escola e ele me apresentou para mais estudantes. Ele me falou dos horários nas tardes de sextas-feiras, onde elas/es se reuniam em uma sala, após o almoço e ficavam por lá resolvendo alguma pendência, discutindo trabalhos, estudando para provas e até mesmo jogando conversa fora, até o horário do ensaio de maracatu. Os ensaios aconteciam todas as sextas, nos horários matutino e vespertino, para que todas/os pudessem participar quando não tivessem aula. O grupo do maracatu, o Bloco Maracutaia d'água, surgiu com um projeto de extensão para discutir arte e cultura negra, a partir da realização de oficinas e agrega muitas/os jovens da instituição e também de fora dela.

Na semana seguinte retornei à escola e me encontrei com João no horário combinado. Lá chegando, descobri que as/os meninas/os faziam parte de um grupo, o Coletivo dos Estudantes Livre da Mangueira (ou Coletivo Mangueira), que tinha uma atuação bastante popular dentro da escola. A instituição conta com outros grupos de filiações e atuações políticas dentro do movimento estudantil, como o grêmio e o diretório acadêmico, contudo, o Coletivo Mangueira possui uma dinâmica de participação política de dentro e de fora do movimento estudantil com formas específicas de organização e atuação na escola. Com cerca de vinte integrantes, o grupo realiza algumas atividades de caráter político e acadêmico, que discute

¹⁵ Pesquisadoras/es costumam usar nomes fictícios para preservar as identidades das/os suas/seus informantes, contudo, algumas/uns dessas/es, às vezes, querem que elas sejam expostas. No caso dessa pesquisa, os nomes utilizados serão os de registro e, em muitas vezes, os apelidos pelos quais as/os jovens são conhecidas/os dentro dos diversos grupos que fazem parte. A autorização para o uso dos nomes foi dada por elas/es mesmas/os, que se questionaram sobre a necessidade do sigilo nessa pesquisa, uma vez que falar sobre essas práticas dentro da escola é uma forma de dar visibilidade às ações realizadas por elas/es. Assim, acabaram permitindo que usássemos suas identidades individuais e coletivas.

desde as questões do movimento estudantil, problemas do Instituto e a integração da comunidade externa à escola até demandas culturais e pontuais das distintas realidades vivenciadas por elas/es. Ou seja, nas conversas à sombra de uma mangueira da escola as/os estudantes trocam experiências, formulam e organizam ações na escola, fortalecendo, dessa forma, o coletivo.

Algumas/uns integrantes do Mangueira possuem outras filiações partidárias e/ou ideológicas, mas a maioria participa apenas daquela forma de organização. Nesse sentido, essa forma de participação é uma ferramenta interessante para pensarmos a cultura e a participação política na contemporaneidade, uma vez que podemos analisar em que medida as/os estudantes se reconhecem no trabalho das entidades estudantis e até que ponto elas traduzem ou não suas preocupações e demandas em processos de identificação, sociabilidade e construção de espaços e formas alternativas de participação (MESQUITA, 2009).

Durante minhas visitas e conversas com algumas/uns integrantes do coletivo foi possível verificar que as discussões de diversidade sexual e de gênero são de interesse delas/es, constituindo-se como um espaço de partilha e de elaboração de estratégias de enfrentamento às desigualdades e preconceitos. Tanto que uma das ações deste coletivo tem sido a organização de debates sobre algumas temáticas. Durante o processo de pesquisa dois desses tratavam de machismo e preconceitos contra a população LGBT e ainda ficou uma proposta para discutir sobre sexualidade, com o tema “Sexualidade para além da camisinha na banana”, como uma crítica à (hetero)normatividade e o controle da sexualidade que é comumente ensinada nas aulas de biologia e palestras de saúde.

Os debates são organizados pelas/os próprios integrantes do coletivo, que também se encarregam na divulgação. Os Grupos de Debate (GD) são realizados no auditório da instituição, mas segundo as/os meninas/os, a direção não dá apoio para a maioria das atividades do Mangueira, então elas/es apenas comunicam o que irá acontecer, apresentando um miniprojeto para a direção de ensino (condição necessária para conseguirem a reserva do auditório). Os debates acontecem em turnos onde muitas/os das/os estudantes estão em aula, mas algumas/uns professoras/es parceiras/os costumam liberar parte da turma para participar, como atividade complementar, a depender da temática abordada.

O debate fica por conta de duas pessoas do coletivo e acontece de uma forma expositiva e que possibilita, no final, a participação da plateia. Nos debates, elas/es mostram questões históricas e contemporâneas, pensando num espaço de formação para todas/os. O debate que tratava sobre preconceitos contra a população LGBT teve o nome de “LGBTfobia: a crucificação do amor” (uma alusão à transexual Viviany Belebni que gerou bastante comoção

e polêmica ao aparecer crucificada na XIX Parada do Orgulho LGBT de São Paulo) e teria a participação de Leonilson (Léo) e de Everton, integrantes do coletivo, mas Brunna acabou substituindo Everton, que por motivos pessoais não pôde comparecer. Já o debate que tratava do machismo, com o título de “Meu corpo, minhas regras”, foi puxado pelo João Victor e pelo Bruno, também integrantes do Mangureira. Segundo elas/es essas ações provocam uma mobilização interessante na escola, funcionando como uma importante ferramenta de enfrentamento e discussão das questões silenciadas no interior da instituição, como veremos mais adiante, com as análises dos grupos.

Uma outra informação importante do grupo de debate sobre machismo, que eu só fiquei sabendo após a realização dele, é que a iniciativa de discutir sobre a problemática se deu em virtude de um acontecimento que fazia um ano naquela semana: um colega delas/es havia sido assassinado na frente da escola em consequência do machismo presente nas relações conjugais. A vítima estava namorando uma colega das/os estudantes que tinha acabado um namoro recentemente. O casal havia sido perseguido por algum tempo e o final da história se deu de forma trágica. As/Os meninas/os contam que aquele caso gerou forte comoção por parte das/os estudantes do IFAL, mas que logo caiu no esquecimento e sob a luz de inúmeras fofocas de cunho sexista dentro da escola, muitas das piadas e análises problemáticas eram realizadas pelos próprios professores, segundo elas/es. Retornaremos com esse assunto no próximo capítulo, onde as/os jovens fazem uma análise de como algumas posturas tomadas por professoras/es dificultam o combate às formas de preconceito dentro do colégio.

3.3 A constituição dos Grupos de Discussão

Na presente pesquisa, optamos por utilizar distintas ferramentas metodológicas, a fim de ampliar as possibilidades de análises e compreensão dos significados/sentidos em questão. Contudo, o que mais me ajudou foi a inserção e imersão no meio daquelas/es sujeitas/os. Dessa forma, pude pensar em todas as questões da minha pesquisa, como também direcionar meus estudos sobre as categorias em questão. Ao passo que eu me sentia próximo das/dos jovens daquela instituição também estava distante pela singularidade que aquelas/es sujeitas/os se organizavam e se constituíam. Vivenciar um pouco do dia-a-dia delas/es ajudou a me sentir parte daquele coletivo, facilitando minha participação e compreensão daquele campo. Todo esse processo de pesquisa (as dificuldades, tensões e reflexões das situações vividas) foi registrado em diários de campo que serviram como um importante material de apoio na hora das análises dos grupos.

Após um tempo de participação nas reuniões do Coletivo Mangureira grande parte das/os integrantes sabia sobre meu projeto e eu já possuía alguns dados e questões importantes a serem aprofundadas nos grupos de discussão. Os grupos de discussão ou grupos de reflexão permitem que a/o pesquisadora/or proponha alguma atividade e/ou tema a ser debatido como situações disparadoras (MATOOS, 2012; MÉNDEZ, 2007). Essas situações auxiliam também na construção de categorias prévias sem, contudo, limitar e impossibilitar o surgimento de novas. De acordo com Mattos (2012, p. 178):

[...] o pesquisador não dirige a discussão, nem fica na posição de quem deve corrigir o que é falado pelos participantes, mas introduz perguntas e elementos que estimulem os sujeitos a falarem mais sobre o que pensam e até mesmo a elaborar uma fala coletiva sobre determinado assunto ou fato.

Para tanto e para que a conversa possa fluir, Méndez (2007) orienta que as situações disparadoras não sejam formuladas em formas de perguntas, mas com enunciados abertos que possam iniciar um diálogo e para que a pesquisa não se torne apenas uma averiguação (MATTOS, 2012). Planejamos a realização de três encontros com uma média de 12 estudantes. Algumas pessoas do coletivo demonstraram interesse em participar durante as minhas idas à escola e conversas com as/os integrantes, contudo o convite foi feito também para outras/os alunas/os que estavam no GD sobre machismo.

Ao nos depararmos com o interesse de um número considerável de integrantes do Mangureira em participar da pesquisa nos questionamos acerca de como seria a configuração dos grupos e dos discursos que circulariam entre aquelas/es jovens que já engajadas/os politicamente de alguma forma em grupos que debatiam diversidade sexual e gênero. Nesse sentido, o debate seria um tanto distinto com discussões que elas/es realizam fora dali e que não representaria a totalidade dos discursos existentes dentro da escola, mas sim de uma parte privilegiada.

Marcamos um horário para que discutíssemos o projeto de pesquisa, seus objetivos e esclarecer alguma dúvida que pudesse surgir. As meninas e meninos do Mangureira se comprometeram me ajudar na organização para recrutar outras/os estudantes caso não houvesse um número satisfatório para a realização dos grupos. Compareceram dez estudantes: seis integrantes do coletivo, três outras estudantes do IFAL e outro estudante de uma escola próxima que participava do Maracutaia. Embora esse último jovem não fizesse parte do IFAL, achamos interessante a demonstração de interesse por parte dele e acreditamos que fosse interessante saber como acontecia em uma outra escola diferente daquela que estava inserido.

Iniciei a apresentação do projeto falando da importância delas/es para a construção da pesquisa e que a frequência nos três encontros era de fundamental importância, pois estava

planejado para cada encontro um debate contínuo, onde seriam aprofundadas questões diferentes da relação de diversidade sexual, gênero e participação na escola. Organizamos os encontros de um modo que não atrapalhasse as atividades escolares. O ideal era que nos encontrássemos três vezes seguidas, todavia, com a pouca disponibilidade de horários das/os jovens, nos organizamos para realizar um encontro na primeira semana e tentar os outros dois na semana seguinte, de modo a não quebrar o clima de um encontro para o outro por causa da distância temporal. Todavia acabamos utilizando três semanas para a finalização das oficinas (aqui resgatando a noção de oficina pensada na ação realizada com as crianças e jovens mineiras). Os dois últimos foram mais complicados, tendo em vista uma possível greve de professoras/es, algumas/uns delas/es marcaram aulas de adiantamento para que as pessoas que fossem prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano passado não ficassem prejudicadas com a greve, dessa forma, se já era difícil encontrar um horário que fosse bom para todas/os, começamos a concorrer com esse imprevisto.

Para facilitar a organização criamos um grupo no *WhatsApp* onde mantivemos uma comunicação acerca dos planejamentos e horários dessas aulas “extras”, geralmente combinadas no início de cada semana. Cada encontro tinha um eixo norteador para a discussão, que visava contemplar os objetivos específicos do trabalho. Esquemáticamente, os eixos que nortearam os grupos de discussão foram:

- a) saber como a experiência da diversidade sexual é pensada no espaço escolar, a partir da visão das/os jovens sobre os programas existentes na escola que tematizam a questão da sexualidade e qual o lugar deles nesse processo;
- b) compreender como as/os jovens entendem a experiência da diversidade sexual em suas relações cotidianas, saber sobre seus anseios no campo da sexualidade e suas estratégias de enfrentamentos às diversas questões nesse campo.

A delimitação desses eixos demandava a realização de mais de um encontro para melhor aprofundar as questões e oportunizar que todos os jovens pudessem falar. Cada encontro contou com a participação do moderador e uma observadora da equipe de pesquisa, para facilitar a análise das impressões tidas durante o grupo, bem como na reflexão sobre o alcance dos objetivos.

Os grupos foram realizados nas dependências do instituto, em salas de aula que estavam livres, conseguidas pela Brunna e pela Tâmara, e gravados em áudio, com o consentimento das/os estudantes. No primeiro encontro compareceram seis estudantes, todas/os do Coletivo Mangueira: Brunna, Tâmara (Tâm), Pâmela (Pâm), Letícia (Lets), João Victor e Leonilson

(Léo) e a Lívia, membra do Núcleo Edis – UFAL (Núcleo de Estudos em diversidades e política da UFAL, coordenado pelo Professor Doutor Marcos Mesquita), que atuou como observadora.

Brunna está no 4º ano de Meio Ambiente, tem 18 anos, é negra e recentemente começou a participar de discussões sobre feminismo e raça na ANEL e no PSTU. Tâm tem 19 anos, cursa o 3º ano de Meio ambiente, também integrante da ANEL e recentemente saiu de casa para morar em uma república estudantil. Lets mora na mesma república que Tâm, tem 18 anos e desde os 16 mora em república, cursa o 3º ano de Meio Ambiente. Pâm tem 18 anos, cursa o 4º ano de Meio Ambiente e também é integrante da ANEL. João Victor tem 18 anos, cursa o 4º ano de Meio Ambiente, também integrante da ANEL. Léo, 18 anos, cursa o 3º ano de Meio Ambiente e é o único que não reside em Marechal Deodoro, morando com a mãe e irmãs/ãos em São Miguel dos Campos.

Após a leitura e assinaturas do TCLE, iniciamos o grupo com a primeira atividade, uma adaptação da Dinâmica do Concorde e Discordo¹⁶. Sentamo-nos em círculo e eu trouxe algumas afirmações/situações fictícias para que elas/es pensassem a respeito. A dinâmica consistiu em identificar as percepções mais gerais das/os jovens sobre as relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Após a realização de cada encontro a observadora que auxiliou na condução do grupo e eu conversamos a respeito dele. O que chamou atenção nesse primeiro foi a adesão de apenas seis, das dez pessoas presentes na apresentação do projeto. E, mais que isso, todas elas integrantes do Mangureira. Das outras pessoas que tinham se comprometido, apenas duas justificaram suas ausências. Assim, nos perguntamos: quais as vantagens e desvantagens de continuar com um grupo que, desde o princípio demonstrou interesse na temática? Como conduzir os próximos encontros de modo a não cair na armadilha tentadora de ouvir aquelas/es jovens com o ouvido já treinado para questões pré-determinadas?

Era preciso tomar uma decisão: continuar com esse grupo e reconhecer os limites que uma certa homogeneidade nos discursos poderia provocar ou buscar outras estratégias de recrutamento e formação de um outro grupo mais heterogêneo. Decidimos manter a estratégia com aquelas/es sujeitas/os, na expectativa de que nos próximos dois encontros contássemos com as pessoas que faltaram, reafirmando a importância de que se fizessem presentes em um recado deixado no grupo de *WhatsApp*. Ainda que fosse um risco, não podíamos deixar de considerar que aquela participação era reflexo do que aquelas/es jovens acreditavam e

¹⁶ A dinâmica foi retirada de um guia do Instituto Sou da Paz, para educadores e educadoras. Disponível em < http://www.soudapaz.org/upload/pdf/genero_fora_da_caixa_web.pdf>.

impulsionava a participação naquela instituição, afinal de contas o Coletivo Mangueira, com suas mobilizações, conseguia debater os assuntos da sexualidade com outras pessoas.

No segundo encontro, além das/os seis jovens do Mangueira, apenas o aluno da outra escola, José Caio, compareceu justificando sua ausência no primeiro grupo. José Caio é primo de João Victor e cursa o 3º ano do Ensino Médio em uma outra escola de Marechal Deodoro e no dia marcado para a realização do primeiro grupo teve uma atividade de extensão. Iniciamos o grupo retomando algumas das discussões anteriores para que déssemos continuidade ao grupo com a atividade daquele segundo dia, que seria finalizada no último encontro. A segunda técnica consistia em retomar questões anteriores a partir de quatro situações fictícias que abordavam o cotidiano escolar e contavam com alguns elementos de discussões sobre sexualidade e gênero. Foram lidas e discutidas duas delas em cada encontro que se seguiu.

No segundo encontro as/os jovens falaram mais. Acreditamos que tenha sido por causa das situações disparadoras serem de um formato diferente da primeira: desta vez, ao invés de afirmações curtas debatemos situações com enredos mais aprimorados, onde elas/es puderam se ver dentro delas, criar finais diferentes e editá-las com elementos reais. Ao colocar suas experiências durante o debate do grupo, as/os jovens expunham mais do que suas opiniões sobre a situação apresentada, elas/es significavam de uma forma diferente naquele momento em que resgatavam o acontecido, avaliando suas posturas individuais e atitudes do grupo frente a ela. Dessa maneira, o Grupo de Discussão como ferramenta metodológica auxiliou na construção de um significado do grupo acerca da temática.

Contudo, uma questão que pode ter passado um pouco despercebida durante a realização do encontro anterior (talvez pela ansiedade de ser o primeiro grupo somada a ausência de um grupo misto, heterogêneo, com participantes de fora do Coletivo Mangueira) foi uma constatação feita a partir da relatoria de Carolina (membra do Edis e parceira nos estudos e orientações do mestrado que atuou nos dois últimos encontros como observadora) foi a de que algumas vezes o debate não fluía de um modo satisfatório e nem sempre contávamos com a participação de todas. A homogeneidade do grupo provocava, por vezes, discursos onde as/os jovens acabavam não querendo acrescentar mais nada no debate, dizendo “*pode só dizer que concorda?...*”, uma vez que a/o outra/o colega já havia “*falado tudo*”. Assim, era necessário além das situações disparadoras, onde também contávamos com pontos importantes para iniciar e ajudar na discussão, prestar mais atenção no modo como o debate e as relações que se configuravam/estabeleciam durante os grupos.

De toda forma, apesar do esforço para que todas/os participassem, sempre se sobressaíam algumas/uns mais do que outras/os. Antes de qualquer análise precisamos

reconhecer que existiam algumas/uns jovens consideradas/os como liderança naquele grupo e eu já tinha uma noção de quem eram essas/es líderes a partir do meu trabalho de campo. Quando pensamos no uso da técnica de grupos de discussão por considerá-la participativa, também tínhamos em mente durante o desenho da pesquisa essa dimensão existente em grupos. Todavia, o grupo não se restringia nas poucas vozes que geravam um maior número de narrativas. O grupo era protagonista a partir dos resultados de cada ação e nas discussões que ocorriam durante nossos encontros.

No terceiro e último dia de oficina tentamos considerar os aspectos metodológicos levantados nas avaliações após finalização de cada um dos dois primeiros encontros. Contudo, esse foi o mais difícil de todos: com o número de atividades e aulas das/os meninas/os, durante toda a semana ficou difícil agendar um horário que fosse bom para todo mundo. O grupo chegou a ser remarcado duas vezes, por causa de outras atividades marcadas em cima da hora, mas conseguimos um encaixe dentro do planejamento do dia para o ensaio do maracatu. As/Os estudantes estavam empolgadas/os com as questões levantadas durante o tempo que passávamos juntas/os e a relação que eu acabei estabelecendo com elas/es facilitou para que juntas/os chegássemos a um acordo, mesmo que precisassem ceder um pouco do horário de descanso entre o almoço, uma aula e o ensaio. Dessa forma, tínhamos um tempo menor para a realização do grupo.

No último grupo foram retomados assuntos anteriores e, além da finalização da segunda atividade, pudemos avaliar os encontros e debater assuntos que foram pouco discutidos e/ou explorados ao longo dos encontros. De um modo geral as/os jovens participaram bastante. Desde o início se mostram empolgadas/os com a oportunidade de discutir e, principalmente, avaliar suas concepções e ações acerca da temática.

3.4 “E agora, José?!” O grupo acabou?: as categorias de análise e(m) disputa

Como o grupo de discussão foi apenas uma das técnicas empregadas na condução dessa pesquisa, que utilizou de outras estratégias metodológicas que tornaram possível uma maior interação entre as/os participantes, o processo de investigação não se findou com a conclusão dos encontros. Após a finalização dos grupos continuei frequentando a instituição e alguns outros espaços de convivência daquelas/es jovens, como os ensaios e apresentações do maracatu, além de participar de outras ações desenvolvidas por elas/es, como exemplo a “II

Cultural Afro Novembro Negro”, evento realizado no final de novembro de 2015 que movimentou a escola no debate sobre aspectos da cultura afro-brasileira.

Meu retorno à instituição após a realização dos grupos agora estava marcado pelas conversas sobre os grupos de discussão. As meninas e os meninos que participaram daqueles momentos conversaram entre si e com as/os demais integrantes do Mangureira sobre a oportunidade de reflexão que tiveram com nossas conversas e de que seria interessante que realizássemos aquele trabalho sempre que possível, tendo em vista que, na visão delas/es, o roteiro pensado e as perguntas realizadas ofereciam elementos para que elas/es pensassem e discutissem sobre o tema, assim como avaliar as estratégias realizadas e as que poderiam ser tomadas diante de algumas situações específicas.

Assim, algumas das dimensões que me interessava saber sobre a diversidade sexual eram construídas naquelas conversas cotidianas, onde as/os jovens continuavam se confrontando e revisando suas concepções sobre a temática. Nesse sentido, corroborando com Minayo e Sanches (1993, p. 245), “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos.” Nesse contexto, os encontros passaram a acontecer a partir da formação espontânea do grupo que continuava interessado em discutir sobre gênero e diversidade sexual. Portanto, a análise que faremos no próximo capítulo será realizada a partir do conteúdo transcrito dos grupos de discussão e como pano de fundo, todos os processos de pesquisa, registrados nos diários de campo e relatórios de observação de cada grupo.

Tentei realizar a transcrição do material de cada encontro à medida que ele se encerrava, no entanto, como o conteúdo era extenso, acabei atrasando e acumulando um pouco do trabalho. As entrevistas tinham sido gravadas com o auxílio do meu aparelho celular e do celular de uma das observadoras, para evitar possíveis problemas e perdas. Dessa forma, sempre que chegava em casa descarregava o arquivo no computador e tratava de salvar em outras mídias. O áudio muitas vezes era retomado junto de uma segunda leitura do trecho transcrito, para que conseguíssemos expor o conteúdo das falas atravessadas das/os jovens. Realizamos as transcrições com o auxílio da ferramenta do *Google Drive*, que já salvava automaticamente o texto transcrito, e durante o processo de (re)leitura, algumas discussões/categorias iam sendo destacadas.

Durante esse processo, as/os jovens se mostravam ansiosas/os e interessadas/os para saber o que seria extraído de suas falas. Sempre me perguntavam se uma fala ou outra, às vezes constrangedoras na concepção delas/es, fazia parte do trabalho final. Outra curiosidade era a de

como iria fazer para pegar aquele bocado de conversa e transformar em alguma coisa “útil”. Tentava lhes explicar sobre o processo de análise do conteúdo dos grupos.

Com todo o material transcrito, a apreciação dos resultados foi realizada inicialmente sob a perspectiva da Análise de Conteúdo que, como ferramenta técnica, propõe a sistematização e organização das falas em categorias para facilitar a interpretação. Campos (2004) nos alerta que:

[...] a análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ao a técnica, num formalismo excessivo que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas. (p. 613)

Dessa forma, tomamos cuidado para que as categorias de análise contemplassem a riqueza do conteúdo sem, contudo, esquecer de assumir que elas refletem a escolha do pesquisador. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Mattos (2012, p. 178-179)

Assim, a presença do pesquisador no resultado final é inquestionável: a organização dos resultados só pode ser feita evidenciando-se sua própria leitura dos acontecimentos, expondo sua subjetividade. Em uma pesquisa que lança mão de métodos de análise de narrativas como esta é preciso admitir de saída que as falas dos participantes e da pesquisadora se sobrepõe e se articulam ressignificando-se mutuamente.

A autora nos mostra que a análise de narrativas, permite o entendimento de como sujeitas/os se posicionam em relação aos significados trazidos em suas falas e não apenas à identificação de quais seriam esses significados públicos, compartilhados pelos grupos e acrescenta

Vale ainda ressaltar que métodos participativos como os grupos de reflexão também implicam o pesquisador no curso de sua pesquisa, ao potencializarem a imprevisibilidade e a surpresa nos processos desencadeados pela investigação, exigindo que o pesquisador se envolva com os resultados suscitados na interação com os participantes. Especialmente no caso dos grupos de reflexão, a imprevisibilidade dos conteúdos produzidos e das dinâmicas que emergem entre os participantes confere ao material uma espessura narrativa que precisa ser analisada em profundidade. (p. 179)

Inspirados, portanto, nessas premissas, o processo de análise se deu com a leitura das transcrições sob a luz das fases apontadas por Campos (2004): a) pré-exploração do material; b) seleção das unidades de análise ou unidades de significado; e c) processo de categorização e sub-categorização.

A primeira fase consistiu em uma leitura flutuante do texto produzido com as transcrições dos grupos para uma visualização geral do conteúdo e em anotações das primeiras impressões e direções de análise. Segundo o autor,

Podemos garantir que nesta fase da análise existe uma interação significativa do pesquisador com o material de análise, pois como um contato totalizante, muitas das impressões trabalhadas no contato direto com o sujeito afloram na lembrança e auxiliam na condução deste procedimento. (CAMPOS, 2004, p. 613)

Na segunda fase, a (re)leitura foi, em certa medida, orientada pelas questões da pesquisa, tanto as que buscávamos responder com o desenho do estudo e delimitação dos objetivos, quanto aquelas que surgiram durante o processo de campo. Nela elencamos algumas temáticas e destacamos no texto algumas falas que nos ajudam a visualizar as unidades de significados. A terceira fase transformamos as unidades de significado em categorias de análise. (CAMPOS, 2004)

Após esses procedimentos, realizadas várias leituras do material produzido, foi possível compor algumas categorias que nos ajudam a compreender as dimensões pesquisadas. Nomeamos inicialmente quatro categorias, a partir da recorrência temática durante os três encontros com o grupo. São elas: Sentidos da sexualidade e implicações na vida cotidiana; A escola e a diversidade; A polêmica do banheiro... Gênero e sexualidade em disputa; e Quando a juventude e a sexualidade entram na cena: experiência de participação na escola.

4 AS TRAMAS DA SEXUALIDADE NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Consideremos os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trará continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso e, explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmando sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. (FOUCAULT, 2014, p. 31)

Pensando um pouco no nosso percurso, até agora apresentamos um cenário que, levando em consideração as diferentes transformações sociais, ajudou a compor a discussão da diversidade sexual nas diferentes áreas da vida das pessoas e tem colocado a sexualidade como objeto de análise e intervenção de políticas públicas da saúde e da educação. Quando o debate chega nas escolas, impulsionado pelos documentos que reconhecem a necessidade de inserir a sexualidade nas práticas pedagógicas e ações escolares voltadas para uma educação sexual, vem carregado por uma noção biologicista e de controle dos corpos de adolescentes e jovens. Nesse sentido, a associação sexualidade e juventudes é vista como um problema que necessita de atenção e controle, como se elas/es precisassem ser protegidas/os do mal da sexualidade, que é, em última instância, fazer sexo sem segurança. A escola, dessa forma, aparece com a função de controlar, silenciar e disciplinar os corpos e as sexualidades das meninas e meninos. Contudo, discutimos também que o espaço escolar é um campo aberto e político onde, por maior que seja a vigilância, a instituição não consegue suprimir e apagar as experiências nos limites das suas estruturas.

Posto isto, nesse capítulo apresentaremos como as/os jovens que participaram desse estudo percebem essas relações da sexualidade, da diversidade sexual e de gênero na escola, bem como quais são as suas estratégias de enfrentamento aos preconceitos e impossibilidades de participação política que discutimos no segundo capítulo. Nesse sentido, além da discussão de algumas falas das/os jovens nos grupos, apresentaremos outros elementos que ajudam a compreender como essa trama se desenvolveu durante minha passagem pela instituição, ou seja,

as relações estabelecidas e as minhas impressões sobre o campo também farão parte do material analisado.

4.1 Sentidos da sexualidade e implicações na vida cotidiana

Durante todos os meus encontros as/os jovens apresentaram suas concepções sobre sexualidade, gênero e diversidade e os modos como a relação entre essas categorias interpelavam suas experiências escolares e não escolares. Em nosso primeiro encontro para a realização dos grupos de discussão, o interesse era falar sobre as apreensões mais gerais das/os jovens acerca da temática da sexualidade. As situações disparadoras da primeira oficina buscavam fazê-las/os falar sobre suas construções acerca do conceito/significado da sexualidade.

Uma determinada concepção de sexualidade estava presente em suas falas e perpassou todos os debates que se seguiram: a concepção de que a expressão da sexualidade está ligada a um desejo que nasce com as pessoas, ou seja, as pessoas podem nascer homossexuais, bissexuais ou heterossexuais, ou seja, que não é uma escolha, mas uma condição, como podemos verificar nos trechos das falas a seguir:

Escolha é uma palavra que realmente não pode definir a sexualidade [...] Ninguém escolheria passar pelo que um LGBT passa [...] Ninguém escolheria ficar tão mal e nem tão confuso durante sua fase de crescimento [...] E se você for perguntar para um hetero [...] se é uma escolha, os heteros vão falar que não, que não conseguem escolher outra sexualidade porque é a maneira como eles nasceram. Então se você for olhar por esse lado, então não faz sentido nenhum, porque ninguém escolhe sofrer e ser pisoteado a vida inteira simplesmente por ser diferente. (Léo, grifos nossos)

Ninguém vai escolher passar por tanta opressão, tanta coisa assim, fodida: - “Ah, porque eu acho bonitinho, porque eu acho legal ou porque eu quero ser o diferente!” ; não é moda, não é nada disso, isso é ser você... (Tâm, grifos nossos)

[...] eu acredito que seja alguma genética e biológica de que você nasce assim [...] porque os meus irmãos, desde muito, muito pequenos, eles apresentam sinais de que não são heteronormativos. E aí, a gente já percebe que, por isso, não é uma coisa que eles escolheram, que eles tiveram consciência de dizer: - “Ah, não, eu não gosto de mulher, eu gosto de homem”, não foi uma coisa assim... (Brunna, grifos nossos)

Apesar de apontarem, numa primeira leitura, para um aspecto um tanto essencialista da sexualidade, nas falas de Léo e Tâmara a demonstração de algo que possa fugir à heterossexualidade acarreta em problemas para as/os sujeitas/os, problemas estes que estão intimamente relacionados ao aspecto construído culturalmente na nossa sociedade de que há um padrão normal da sexualidade que mantém a ordem do funcionamento social e pode ser usada como justificativa, por exemplo, das diferenças entre as pessoas, para seus preconceitos.

As compreensões sobre gênero e sexualidade repercutem diretamente nas suas vidas, como apontado na fala de Léo, para justificar que não é uma escolha: *“porque ninguém escolhe sofrer e ser pisoteado a vida inteira simplesmente por ser diferente.”*

Segundo Prado e Machado (2012) o preconceito social sofrido pelas pessoas que fogem à heteronormatividade produz a invisibilidade de algumas identidades e legitima práticas de inferiorização como a homofobia e as opressões, lembradas por Tâmara. Esse preconceito é naturalizado e reforçado por discursos sociais, morais, religiosos e até científicos numa trama complexa que mantém a heterossexualidade no topo das hierarquias sexuais, fazendo com que acreditemos em uma naturalidade da sexualidade. Nesse sentido, é interessante notar que as/os jovens não se questionam sobre o porquê dessas injustiças, a origem das diferenças e preconceitos, ou ainda porque a heterossexualidade é tomada como norma.

Se há um elemento paradoxal no preconceito é que ele nos impede de “ver” que “não vemos” e “o que é que não vemos”, ou seja, ele atua ocultando razões que justificam determinadas formas de inferiorização históricas, naturalizadas por seus mecanismos. Em outras palavras, o preconceito nos impede de identificar os limites de nossa própria percepção da realidade. (Prado e Machado, 2012, p. 67)

O preconceito funciona, portanto, como um dos dispositivos de manutenção da heteronormatividade, impedindo que enxerguemos a sexualidade sob a ótica da diversidade. Dessa forma, quando retornamos a discussão a partir de um elemento presente na fala de Leonilson, utilizado para justificar a resposta do grupo de que a sexualidade é algo que cada pessoa nasce com ela, perguntando então o que elas/es achavam sobre esse discurso parecer válido apenas quando tratamos da heterossexualidade, a resposta foi a seguinte:

É porque foi naturalizado, né, que o heterossexual é o normal e aquilo é uma coisa que não há discussão. Você cresce ouvindo e dizendo que homem tem que ficar com mulher e que mulher tem que ficar com homem e quando isso é quebrado, parece uma coisa horrível. (Tâm)

A resposta de Tâmara, que ecoa no grupo, nos faz lembrar uma questão abordada por Louro (2013a), de que muitas pessoas acreditam que a sexualidade é um aparato que possuímos naturalmente e esquecem-se a dimensão social e política na construção do conceito. É a partir da cultura, portanto, que a heteronormatividade é naturalizada como o padrão a ser seguido por todas/os. Contudo, quando as/os meninas/os dizem que a sexualidade é algo que já nasce com a gente, elas/es estão falando a respeito de uma dimensão que não está deslocada das/os sujeitas/os e que as/os constituem dentro de uma determinada sociedade.

Dizer que a sexualidade é um aparato genético e que existem variantes, parece, pelo menos em um primeiro momento, uma boa saída para justificar e acolher as diferenças. No entanto, deixamos escapar uma discussão importante sobre como e porque uma única forma de

viver a sexualidade se tornou a norma da nossa cultura. Argumentar que ela é um dado natural dificulta as discussões de sua dimensão histórica e social. Não demos conta, nas oficinas, de discutir mais especificamente sobre quais mecanismos nos educam para essa heterossexualidade de forma compulsória, apesar disto ter acompanhado todos os nossos encontros.

Para João, essa construção social define também os papéis que homens e mulheres podem/devem ocupar na sociedade. Nas palavras dele, *“É uma coisa que foi construída desde a... Como é? De lá dos primórdios! De que homem e mulher... que têm uns papéis determinados... entende? É um padrão pré-determinado e que todo mundo deve seguir.”* Tal dimensão da sexualidade está relacionada à noção do sexo, dos lugares ocupados, do corpo e do desejo, que fala sobre as orientações subjetivas, muito baseadas sob uma visão de complementariedade, esta última reforçada principalmente pelos discursos religiosos e científicos (reprodução, matrimônio, perversões, degenerescências, etc).

Em algum momento da nossa história, *“lá dos primórdios”*, foram instituídos esses papéis que separam e diferenciam mulheres de homens, a partir da (re)produção de regras que credenciam quem estará apto a ocupar uma posição e não outra. As formas e as práticas sexuais, nesse sentido, estão diretamente relacionadas a que momento histórico vive uma sociedade e a que cultura social coloca algumas formas de expressão da sexualidade como mais legítimas do que outras. Foucault (2014) demonstra como a sexualidade é marcada pelo poder dos jogos discursivos sobre o sexo que diz a verdade das/os sujeitas/os e revela os efeitos políticos desses discursos que criam e sustentam uma norma, desvelando em última análise o caráter não-essencialista da sexualidade.

Ainda na discussão sobre uma possível “origem da sexualidade”, retomamos uma fala de Brunna, apresentada no início do capítulo, de que seus irmãos, desde pequenos, *“apresentam sinais de que não são heteronormativos”*, para problematizar essa dimensão da sexualidade sob seu aspecto cultural. João afirma que a vigilância nos comportamentos das crianças também é algo estabelecido por essa norma que diz e dita o que homens e mulheres devem gostar e como precisam se portar, como *“por exemplo, gostar de brincar de boneca...”* (João); disso surge o seguinte diálogo:

Brunna: *Nossa, isso é tão difícil de responder... é tão difícil sabe por quê? Porque... se observar isso numa criança... sabe por que isso é complicado? Porque isso é uma coisa muito moldada culturalmente...*

João: *Então! É padrão... é basicamente isso, uma coisa dentro do padrão...*

Brunna: *Não é uma coisa assim, uma mulher nasce gostando de rosa e o homem gostando de azul, é uma coisa moldada culturalmente. Aí é difícil se você observar isso*

em uma criança, que é uma criança, e você dizer: - “ah, por esse menino gostar de brincar de boneca então ele vai ser gay...”

Tâm: E tem uma questão também de se os pais criam aquela criança abertamente, por exemplo, eu tenho uma filha e deixo ela brincar do que ela quiser, isso daí ela não vai ter interferência nenhuma, entendeu? Ela não vai ter referência que a boneca é para menina e o carro é para menino. Então isso pode interferir muito, dependendo de como você cria aquela criança, de como ela vai se comportar, se aquilo vai ser normal pra ela, eu brincar do que eu quiser, ou se eu brincar de um determinado brinquedo é porque eu gosto mais disso do que daquilo.

Brunna: Eu acho que se a gente diz, assim, que se uma criança brinca, um menino brinca de boneca e a menina gosta de jogar futebol, quer dizer que vai interferir no que eles, na sexualidade deles futuramente, eu acho que é meio que... como é que eu posso dizer? Assumir que não é cultural, entendeu?

Tâm: Que não... é assumir que não é uma coisa que nasce com você, que é uma coisa que você desenvolve. Eu acho que se você disser que um brinquedo vai influenciar na sexualidade daquela criança, cê tá dizendo também que aquela criança não nasceu daquele jeito, que ela se construiu dentro da sociedade...

O que se segue nesse diálogo é mais uma vez a afirmação de uma sexualidade que nasce com as pessoas, que não pode ser influenciada pelas demandas dos papéis pré-determinados na cultura. O que está presente no relato sobre os irmãos de Brunna e que é assinalado também em um dos depoimentos de Léo, é que algumas crianças já nascem com comportamentos diferentes do que é esperado pela heteronormatividade e que isso pode indicar, ou não, suas sexualidades quando se tornarem adultas. Segundo Louro (2013a), a partir da centralidade adquirida pela sexualidade nas sociedades modernas ocidentais, é difícil entendê-la sob a ótica da fluidez e da inconstância, fazendo com que as/os sujeitas/os se apresentem com identidades fixas de gênero e sexualidade. Nesse sentido, baseados nos estereótipos determinados pela heteronormatividade, acabamos vigiando os corpos de crianças sob uma única perspectiva, tentando enxergar algo que esteja em desacordo com a norma para justificar as expressões da sexualidade. Professoras/es, muitas vezes, acabam atuando nesse papel de controladora/or a partir da vigilância nas brincadeiras dentro da escola, por exemplo.

Contudo, quando tratamos de uma questão sobre lesbianidades em uma das oficinas esse debate sobre as identidades sexuais é tensionado. A partir da afirmativa “*se uma mulher é abusada por um homem na infância ela se tornará lésbica*”, Tâmara rebate, falando que isso é um fator que pode influenciar na escolha de uma mulher se relacionar apenas com outras mulheres, uma vez que ela acabaria criando aversão à figura masculina. Brunna, por sua vez, reflete a respeito da afirmação e concorda com a amiga mas acrescenta, entretanto, que “*isso não deve ser generalizado para todas as mulheres lésbicas*” (Brunna). Nesse momento, João atravessa o raciocínio das meninas dizendo, “*mas daí vocês estão se contradizendo e falando*

que isso (a lesbianidade) é uma escolha” e que, portanto, segundo essa mesma lógica, as outras pessoas, homens e mulheres, podem escolher para que gêneros orientar seus desejos.

Numa escuta/leitura apressada das falas dessas/es jovens poderíamos nos dar por satisfeitos com essa explicação dada por elas/es sobre a sexualidade. No entanto, não nos interessa saber se o desejo (homo)sexual é algo inato (e que, portanto, explica e diz a verdade sobre a/o sujeita/o) ou aprendido socialmente, mas sim questionar porque determinadas características de gênero e sexualidade ganham maior visibilidade e atingem o status de norma. Segundo Prado e Machado (2012):

... a sexualidade é o comportamento menos natural dos seres humanos, pois sendo os caminhos de nossa sexualidade os constituidores de formas de expressão, de prazer, de visibilidade e de relação social, estão por demais recobertos de símbolos, rituais e valores que estruturam e dão coesão às práticas e instituições sociais. Em outras palavras, nossos hábitos sexuais dependem exclusivamente da construção social das relações entre/pelos seres humanos, relações estas que por sua vez não existem em contextos abstratos, mas estão sempre amalgamados pela concretude de contextos culturais, geopolíticos, padrões morais e posições sociais. (p. 15-16)

Nesse sentido, uma vez que existe uma norma sobre os corpos e as relações sociais e, portanto, sobre as sexualidades das pessoas, a sexualidade, ainda que seja uma experiência singular e individual (e por isso pode ser facilmente confundida como natural, inata), está intimamente fixada nas relações e dentro das instituições sociais. A escola, como vimos, é um bom exemplo de instituição social que impõe certos limites para a participação de algumas/uns jovens por meio da (re)produção de uma cultura heteronormativa.

Pode-se perceber um consenso no grupo sobre o que é tomado como expressão das identidades e corpos sexuais, ou seja, os comportamentos tipicamente masculinos e femininos, são construções sociais que servem como parâmetro arbitrário para julgar as sexualidades e defini-las sob uma lógica binária daquilo que é lícito e ilícito (FOUCAULT, 2013), mas que não quer dizer que vai representar necessariamente os desejos das pessoas. Esse binarismo coloca os limites nos papéis determinados para homens e mulheres, de modo que “ou somos uma coisa, ou somos outra” (PERUCCHI, 2012, p. 118) – ou melhor dizendo, somos uma coisa e nunca outra – e funcionam como um dispositivo de vigilância para pressupor as sexualidades.

Essa discussão sobre papéis e estereótipos de gênero e sexualidade fez parte de outros encontros e conversas, onde a implicação era sempre pensar nas dificuldades de pessoas que não se adequavam ou não queriam se adequar aos padrões culturais. Ainda no primeiro encontro, Léo relatou que quando criança, por não se adequar ao “padrão dos meninos”, sofria bastante de uma culpa que ele não tinha noção da origem, vivia se odiando e tentando adequar-se ao que ele achava que era normal, ou melhor, no que ele foi ensinado a acreditar que era normal. Hoje em dia elas/es dizem ter noção do quão violento eram/são essas delimitações de

espaços e coisas para meninas e meninos, mas muitas vezes não se questionam sobre o porquê de meninas brincarem com utensílios domésticos e meninos de bonecos de super-heróis fortes e viris, por exemplo.

No diálogo abaixo podemos visualizar como elas/es colocaram a discussão no grupo e algumas problemáticas que as/os atingiam, como baixa autoestima e dificuldade em se relacionar com outras pessoas, por exemplo:

João: Então... no ensino fundamental já tinha contato com todos os tipos de preconceito. Porque eu era diferente dos outros meninos, os outros meninos daquela idade já namoravam, já pegavam as meninas e tal... E eu era muito na minha.

Lets: Eu sofri um negócio parecido com o João, porque, eu sou meio machinho ainda, né? Mas quando eu era pequena era muito pior, porque eu só queria brincar de correr... essas coisas. E eu não gostava muito das meninas porque elas eram meio fúteis e elas também não gostavam muito de mim. E como elas me viam como a sapatãozinha da escola, né? Elas meio que mexiam comigo sempre que tinham oportunidade.

Tâm: Eu batia em todo mundo. Eu batia nos meninos e nas meninas. Eu era muito violenta, porque eu não era o estereótipo de menina, de princesinha...

Lets: Hoje eu consigo saber que isso é preconceito, mas na época eu achava que era só porque não gostavam de mim.

Tâm: E isso reflete muito depois, reflete muito depois no seu desenvolvimento... E muito da insegurança que eu trouxe para o ensino médio veio com o que eu sofri do ensino fundamental...

Léo: Eu tentei mudar... passei pelo período evangélico e tal... porque eu realmente tava tendo uma necessidade grande de mudar. Eu tava querendo que eles parassem de não gostar de mim, estava querendo ser mais aceito. Eu também não tive tantos amigos, eu vim ter mais amigos aqui no IFAL.

Em meio aos relatos das/os meninas/os, vemos o quanto a sociedade (de)marca as diferenças e constroem fronteiras e classificações entre as pessoas que estão dentro da norma (que estão em consonância com seus padrões culturais de comportamentos) e aquelas que estão fora (LOURO, 2013a), para essas últimas as fronteiras criam inúmeras consequências para suas vidas. Continuando com Louro (2013a), entendemos que essas marcações agem sob um mecanismo forte de vigilância da sexualidade. A sociedade estabelece um conjunto de normas sociais baseadas em expectativas divididas pelos sexos/gêneros (naturalizados como masculino e feminino) e prescreve a heterossexualidade como referência e investimento para as pessoas. Aquelas/es que fogem dessas expectativas estão o tempo todo se policiando, ou como diria João, “*não podem quebrar a mão*¹⁷”, e tentando se adequar aos padrões naturalizados como normais, como vimos na fala de Léo.

¹⁷ Desmunhecar, parecer ou demonstrar que é gay.

Outra dimensão do que as/os meninas/os trouxeram nos encontros está relacionada com a concepção da sexualidade, talvez, mais comum entre as pessoas, principalmente quando associada com a juventude: sexo. Na fala das/os meninas/os o assunto sempre surge como um tabu, como algo proibido para jovens, principalmente para meninas e mulheres. Nessa perspectiva, a noção que carregam os discursos sobre o sexo e as juventudes está sempre relacionada ao risco, à inconsequência, a noção de sujeita/o em processo de maturação que, como vimos no segundo capítulo, desqualifica as ações da galera jovem.

Essa dimensão é atravessada pelas discussões expostas anteriormente, no sentido de circular sobre a heterossexualidade e seus padrões binários de gênero, dizendo qual sexualidade é normal e definindo os lugares que homens e mulheres devem ocupar. Caio e João relataram como na família deles (lembrando que os dois são primos) há um investimento na sexualidade dos meninos, enquanto que para as meninas o assunto é proibido ou então carregado de prescrições. A fala das meninas do grupo também reforça essas diferenças entre meninas e meninos quando o assunto é sexo. Segundo elas, as meninas são ensinadas a seguir, como Brunna falou, o “*padrão Disney*”, onde o comportamento passivo e recatado deve ser seguido por todas.

Lets: *A minha mãe pensa assim, ela tava falando comigo ontem, falando assim: Leticia... você tem que se valorizar... Cê tem que se guardar pra Jesus...*

(risos)

João: *Isso me faz lembrar de um dia que eu tava em casa... Eu não moro com meu pai, só moro com minha mãe... Ai minha mãe perguntou, - “Olha, teu pai perguntou pelas namoradas...” Ai eu: - “Rapaz... se você encontrar, cê me avisa, viu?”*

Léo: *Eu me lembrei agora também da minha mãe. Eu sou o irmão mais novo, de cinco irmãos... aí tem um irmão mais próximo a mim que pegava todas na rua e tal e ela chegava assim: - “Meu filho, você é menos desenrolado que o seu irmão, mas um dia você vai encontrar uma namorada...” Ela prefere acreditar que eu sou muito tímido mas não que eu sou gay... É incrível!*

(risos)

Tâm: *A minha mãe, assim que eu sai de casa, né? Porque agora recentemente eu sai de casa agora e fui morar com a Leticia... Daí ela ainda falou assim: - “Você vai sair, mas eu sei que daqui dois meses você vai voltar e se você voltar, volte sozinha!” Ou seja, não volte grávida... Tá ligado?*

Léo: *A minha mãe diz isso direto com a minha irmã e com a minha prima. A minha prima engravidou antes de sair lá de casa porque ela engravidou...*

Esse caráter da sexualidade está presente nos modos como a temática tem sido abordada nos programas e políticas de saúde e educação, como discutido no primeiro capítulo, muito para proteger as crianças e jovens das possíveis armadilhas que podem aparecer se elas tiverem

relações sexuais¹⁸. Há um investimento no “sexo” por parte das políticas de governo que incentiva a sexualidade vista como “normal”, aquela em que homem e mulher são vistos a partir de uma visão de complementariedade, onde o ato sexual é para fins reprodutivos, mas que deve ser contida e aguardada para um momento ideal da vida adulta, “*como se o sexo se resumisse nisso*” (Brunna).

Segundo Torres (2013), a relação heterossexual exclusiva para a procriação é um imperativo judaico herdado pelo cristianismo, que rege grande parte dos discursos sobre sexualidade nas instituições sociais, entre elas a escola. Segundo essa norma moral-religiosa, as práticas sexuais com outra finalidade que não seja a da procriação dentro de um matrimônio são vistas como pecado, doença e até como crime, a depender da localização histórica e geográfica, construindo argumentos que são contrários à noção de diversidade sexual nos espaços sociais. Desse modo, as concepções e práticas de educação sexual que se inscrevem no cotidiano da escola muitas vezes são atravessadas por esse sistema moral-religioso de uma sexualidade a ser controlada e direcionada para as boas práticas.

Para as/os meninas/os o fato de o debate ter chegado na escola, nesses termos de saúde sexual e reprodutiva, é muito importante, porque na família às vezes não há espaço para discutir sobre isso, tendo em vista o seu caráter de constrangimento, e muitas meninas e meninos podem ser prejudicadas/os por causa da desinformação. Contudo, segundo elas/es, o sexo deveria ser visto para além do seu aspecto reprodutivo e perigoso, porque esse padrão não contempla todas as formas e sentidos que as pessoas dão para o sexo e a sexualidade, tais como: o sexo por prazer, liberdade sexual de mulheres, práticas não heterossexuais e/ou machistas (onde há a presença das figuras ativo *versus* passivo), tendo em vista que, *toda aula de sexualidade não é sobre sexualidade, é sobre doenças sexualmente transmissíveis...* (Brunna).

Juliano: Semana passada a gente falou, com relação à professora de biologia, algumas e alguns de vocês tiveram experiências um pouco diferentes, né? Em uma turma a professora ensinou a colocar a camisinha na banana, na outra o Léo falou que uma outra professora abordou... como foi que ela abordou...?

Léo: Assim, ela falou bem sucintamente a questão da diversidade sexual. Ela falou mais, ela aprofundou mais na questão da camisinha na banana, mas ela abriu também pra perguntas, pra escrever perguntas sem se nomear, dar pra ela e ela responder. Assim, a maioria das perguntas foi sobre camisinha na banana (relação sexual de penetração, comumente heterossexual, para prevenção de ist/hiv) e a única pergunta assim, que eu vi, que eu acho que a única pessoa que teve coragem de perguntar, foram duas pessoas, no 1º ano. A primeira pessoa foi sobre sexo anal, o Ramires perguntou.

¹⁸ Como vimos, o debate da sexualidade nos PCN surge em um momento histórico fortemente marcado pela preocupação com o “sexo seguro”, justificado pela acessão dos discursos sobre a AIDS. Nesses parâmetros a sexualidade é tratada como algo que precisa proteger crianças e jovens. A temática aparece a partir do reconhecimento da educação como um campo estratégico para o ensino da sexualidade sadia, refletindo em um programa de educação sexual marcado por um modelo biologicista, controlador, preventivo e heteronormativo, dificultando assim, a discussão da diversidade sexual, da autonomia e dos direitos sexuais das/os sujeitas/os.

E a sala toda começou a rir e já identificou logo quem era, porque ninguém faz nenhuma pergunta sem ser do que interessa...

Bruna: Porque você tem que entender, você tem que aprender a colocar uma camisinha na banana que o resto não importa e aí basicamente você não sabe colocar uma camisinha na banana então você tem que repetir essa pergunta trilhões de vezes.. “ – Porque minha filha você pode engravidar, você pode ficar com doença...”

Lets: Agora eu lembrei de uma aula que eu tive de sexualidade no ensino fundamental que ela se resumia em falar de doença, se você transar...

João: E quando trata de doença eles fazem questão de lhe traumatizar com aquelas imagens...

O dispositivo da sexualidade funciona na escola sob esse aspecto do controle e da manutenção da norma em uma dinâmica que ora barra qualquer possibilidade de debate, na tentativa de impossibilitar qualquer manifestação das crianças e jovens; ora precisa falar sobre sexo de uma maneira ordenada e direcionada para o combate às experiências das sexualidades fora do padrão. O aspecto da religião está presente, nesse sentido, na (re)afirmação e na construção de discursos morais sobre as práticas e pedagogias da sexualidade, separando-os e dividindo-os em normal/anormal, masculino/feminino, ilícito/lícito, saudável/perigoso, por exemplo. Para as/os estudantes, o debate precisa contemplar a diversidade para que elas/es se tornem pessoas mais livres, menos preconceituosas e mais conscientes de suas diferenças e direitos.

4.2 A escola e a diversidade

Ao tomarmos a escola como campo de possibilidades para as experiências da sexualidade a reconhecemos como um dispositivo importante para o desenvolvimento desta que é uma das dimensões constitutivas das/os sujeitas/os. Assumimos também que ela deve reconhecer a diversidade de expressões da sexualidade para evitar relações desiguais no campo social, ou seja, para que todas/os possam participar da instituição escolar e de seus processos educacionais. No entanto, muitas vezes a escola acaba (de)marcando algumas diferenças entre as meninas e os meninos que pode contemplar apenas um modo precário de representação. No que vimos na fala de Léo, quando não se identificava com o modelo de menino (re)produzido na/pela escola, podemos deduzir que, naquela experiência, a escola não estava preparada para reconhecer a diversidade. Nesse sentido, Léo, Tâmara, Lets, João ou qualquer menina ou menino que seja diferente da norma sexual presente na escola não é diferente apenas por não se encaixarem na forminha. As/Os professoras/es, as/os outras/os colegas produzem a imagem do que é esquisito, excêntrico (LOURO, 2013b; MISKOLCI, 2014).

Como apontamos em nossas discussões no decorrer do presente texto, o debate de gênero e sexualidade está presente na escola, por mais que ela tente forçar uma visão de ambiente neutro, de uma forma que disciplina e produz meninas e meninos sob a ótica da heteronormatividade. Pensar a escola como espaço de possibilidade das experiências da diversidade sexual nos faz perceber que ela é obrigada, concordando ou não, a tratar desse debate. Diante dos avanços conquistados pelos movimentos sociais, educadoras/es têm optado por uma abordagem que percebe a pluralidade e as diferenças como características que constituem esse espaço. Por maior que seja a moralidade que rege as relações cotidianas e mantém algumas hierarquias, ela faz emergir outras questões relacionadas às vidas das/os sujeitas/os que aparecem para disputar posicionamentos e ideologias, revelando práticas que desarranjam as lógicas da instituição.

Durante minha inserção no campo, pude observar algumas das dimensões e demandas da instituição escolar no que tange a diversidade sexual: os modos de vigilância, de separação/divisão entre meninas e meninos nos banheiros, na aula de educação física, na ocupação do pátio durante os horários livres, nas roupas de estudantes e professoras/es, etc. No segundo capítulo, estruturamos uma discussão que apresentava a escola a partir de dois aspectos: a escola como instituição e a escola como relação.

A escola como relação é um conceito que tentamos forjar aqui para pensar nas relações, estabelecidas pelas/os diferentes sujeitas/os que atuam na escola, que pautam uma instituição mais aberta, democrática e plural. A escola como instituição, nesse sentido, é sinônimo de um espaço marcado pela norma social, no que tange a discussão da diversidade sexual. Nessa experiência de pesquisa, o que encontramos foi que a escola, como instituição, tem se caracterizado sob uma lógica mais conservadora e fechada, em termos do que se constitui no debate de gênero e sexualidade. No entanto existem algumas questões, colocadas no interior da instituição, que conseguem disputar esse espaço, ainda que não sejam suficientes para transformá-lo.

Nos encontros com as/os meninas/os do Coletivo Mangueira, tentei compreender como elas/es percebiam tal relação. Em uma das nossas conversas, Brunna relata como começou a perceber as relações da sexualidade e os padrões associados a ela no sistema educacional. A trama da nossa conversa era sobre o dia que nos falamos a primeira vez, no acalorado debate sobre o PME e a polêmica ideologia de gênero. Segundo a jovem, por mais que as pessoas não queiram falar sobre gênero e sexualidade na escola, elas estão fazendo isso a todo momento. Discutíamos sobre a educação infantil, quando ela trouxe uma reflexão que nos chamou atenção:

Quando uma criança começa a estudar, entra na educação infantil, só tem professora, mulher, né? Eu só estudei com professores homens no ensino médio e eu nunca havia parado pra me questionar sobre isso. Durante o ensino fundamental eram todas mulheres, porque as mulheres são responsáveis por cuidar, educar... (Brunna)

Tal constatação nos faz pensar que, na grande maioria das vezes, não nos damos conta dessas classificações de gênero que pertencem aos espaços sociais. A escola é um dos espaços onde vivenciamos nossas e identidades de gênero, é onde somos colocadas/os em lugares organizados e determinados a partir de um molde que põe certos limites no quê e como experienciamos. Na visão de Brunna, “*A escola é a forma, né? É a forma onde a gente vai se moldar, não tem como, a gente vai sair daqui extremamente preconceituoso de acordo com as coisas que a gente vai aprendendo aqui dentro.*” Dito isto, apresentaremos como a instituição escolar trata o debate da diversidade a partir das narrativas das/os jovens durante os grupos de discussão.

Tentando atender a um dos objetivos desse trabalho, o de verificar com as/os jovens se a escola possuía algum programa, disciplina, projeto ou política que tratasse da diversidade sexual, elas/es relataram que não há nenhum investimento por parte da instituição em promover algum debate sobre essas questões. Tendo em vista o modelo educacional dos Institutos Federais, o ensino técnico e profissionalizante, na concepção de Léo, “*a educação não é pra o aluno pensar, mas pra se qualificar pra um trabalho, pra aprender a reproduzir o conteúdo e pra ser mão de obra*”. O jovem faz uma crítica a um modelo educacional limitado à reprodução e profissionalização das/os estudantes.

No debate que participamos na Câmara de Vereadoras/es encontramos em algumas falas traços desse modelo de educação que não saiam do senso comum, que enxerga a escola apenas como uma ponte para o mercado de trabalho, onde as dimensões de gênero e sexualidade, principalmente da diversidade, devem ser assuntos de fora da escola. No entanto, Castro (2012) aponta que a adesão das/os jovens ao projeto escolar abre a possibilidade para questionarmos o papel central da educação, de transmissão de conhecimento e informação. Diante disso, a instituição escolar quando se abre a outras experiências para além do aspecto de mercado, a partir das novas demandas sociais, buscando inserir outros elementos para além da sua função de ensinar, reconhecendo e incentivando outras competências e dimensões das vidas das/os estudantes, como esporte, sociabilidade e sexualidade, por exemplo, reinventam o cotidiano da escola.

Embora não exista um espaço oficial para a discussão da diversidade sexual, as práticas pedagógicas nos mostram quais são os roteiros seguidos por professoras/es e estudantes dentro dos espaços da instituição. E nesse sentido, existem algumas/uns professoras/es aliadas/os que

auxiliam na democratização e no reconhecimento da diversidade sexual, de gênero e cultural a partir das suas aulas e/ou das suas relações com as/os alunas/os dentro e fora da escola. A própria direção de ensino se coloca aberta para que as/os jovens do Mangureira possam realizar os debates nas dependências do instituto. Contudo, quando discutimos sobre a diversidade sexual e de gênero, a partir das situações disparadoras, as/os jovens trouxeram que muitas das coisas que estávamos falando nunca foram sequer citadas durante as aulas que discutiram sobre sexualidade (aulas de biologia) e que muito provavelmente as/os professoras/es não estariam preparadas/os para lidar com questões que fogem à cis-heteronormatividade.

Léo: Tanto a ideologia deles e a educação que é passada é uma educação padronizada, padronizada, heterossexual...

Brunna: E o legal dessas situações que o Juliano trouxe é o despreparo dos educadores dentro dessas escolas, que a gente vai assemelhando com o que a gente tem aqui dentro da nossa instituição, um despreparo total em relação a isso, a diversidade. Eles não têm nem noção sobre, eles não sabem nem o que é que seria uma translésbica.

Léo: Nunca falaram disso na escola...

Brunna: Se a gente ficasse só aqui, com o que a gente aprende na escola a gente nunca ia saber que existia uma transexual lésbica.

Léo: A biologia é também só voltada pra questão machista e LGBTfóbica. Não fala de um sexo diferente do que é "normal", não fala que a mulher também goza...

No primeiro capítulo, tomando como referência os documentos de base para a educação, nos questionamos a respeito de qual noção de pluralidade estes estavam embasados, com a preocupação de pensar o que as/os jovens poderiam aprender sobre experiências da diversidade sexual dentro da escola, senão que estas não existem e nem devem existir, frente às imposições heteronormativas que orientam as instituições.

Abrindo um importante parêntese, as/os meninas/os fazem parte de algumas redes, outros espaços que possibilitam que aprendam questões que não são oportunizadas ou priorizadas no/pelo colégio. Como expusemos no capítulo metodológico, elas/es participam de organizações estudantis, partidos e outros movimentos sociais que oportunizam experiências diversas e as/os colocam em contato com pessoas e contextos distintos daqueles que não faziam parte de suas rotinas.

Dentro desses movimentos existem espaços para discutir e trabalhar questões da sexualidade, da diversidade sexual, racismo e cultura afro-brasileira, por exemplo. Em nossos encontros sempre relatavam sobre importantes debates realizados nesses ambientes, entre eles um congresso da ANEL, onde elas/es conheceram uma militante transexual de Belo Horizonte, Crystal Lopes, e puderam se aproximar das discussões de gênero e sexualidade dentro do movimento estudantil. Entendemos esses lugares como espaços não formais de educação

bastante importantes para a constituição das cidadanias. Torres (2013) considera que tais espaços, como os movimentos sociais em defesa dos direitos LGBT, têm debates que podem auxiliar a educação, sendo necessário, portanto, que dialoguemos mais com eles em nossas pesquisas e ações.

Voltando ao diálogo exposto, as/os jovens nos falaram dos limites que as/os professoras/es teriam em lidar com questões da diversidade se elas aparecessem no debate da escola. A partir da situação disparadora que relatava a situação de uma aluna transexual na escola, João assinala para essa discussão de que elas/es nunca tiveram contato com uma/um estudante transexual dentro do IFAL, por exemplo, e que não dava para saber como a história apresentada se desenrolaria com as/os personagens de lá, mas todas/os concordaram que os discursos não poderiam ir além do padrão binário da sexualidade que discutimos anteriormente, entre o normal e o anormal, o lícito e o ilícito, o masculino e o feminino.

Desta forma, as aulas de biologia (disciplina comumente responsável por trazer o debate da sexualidade) são carregadas pelo viés biológico da sexualidade e a educação sexual se resume em aprender sobre doenças e métodos contraceptivos, reforçando o caráter perigoso da sexualidade. Nessas situações, as/os jovens relatam que elas/es e outras/os colegas até tentam debater sobre outras dimensões da sexualidade, inserindo questionamentos que fujam à norma heterossexual, quando surge a oportunidade de fazer perguntas durante a aula, mas são barradas/os pelas/os professoras/es ou pelas/os outras/os colegas de classe. Isso representa um grande impasse na educação sexual.

Como sabemos, falar sobre sexualidade quase sempre é um momento de grande polêmica, marcada por interditos e preconceitos que dificultam e barram a construção de uma proposta emancipatória e democrática. Segundo Jimena Furlani (2013) a interrupção de momentos formais da discussão sobre sexualidade desmotiva as/os jovens e lhes causa sensação de fraude pedagógica, quer seja pela incapacidade de a/o docente trabalhar a temática, quer pela falta de apoio institucional, e pode dificultar a reflexão crítica das/os estudantes. Esse era o um sentimento presente nas falas das/os meninas/os nos relatos sobre as aulas de biologia.

Outro aspecto trazido durante essa discussão foi que quando alguma pessoa tentava falar sobre essas questões diferentes, ficava marcada.

Tâm: Inclusive a nossa ex-professora de biologia, assim, é porque a pessoa, querendo ou não, acaba julgando pelo estereótipo, né? E aí... eu acho que ela é lésbica, mas ela nunca disse pra ninguém... E aí ela chegou... ela foi dar uma aula de biologia sobre genética e aí ela botou a discussão pra turma se homossexualidade era genético ou não. Mas daí quando o negócio ia começar a esquentar ela mesma não teve coragem de continuar aquele debate, de pelo menos atizar a galera de pesquisar, de ter curiosidade naquele assunto ou até mesmo discutir como a gente tá fazendo...

João: Aí ficou só reproduzindo o que é regrado, o assunto que tava no livro...

Tâm: Daí se ela falasse isso, iam dizer que ela só tava falando isso porque é lésbica, porque se fosse hétero não tava trazendo isso pra sala. Sendo que na ementa todinha, todo o assunto é heterossexual, da ementa inteira um assunto que ela ia puxar que não era, todo mundo ia apontar o dedo pra ela depois...

Dessa forma, é estabelecido um caráter de vigilância para toda e qualquer pessoa que ouse pronunciar a diversidade na escola. Segundo as/os jovens, as pessoas começam a olhar com desconfiança e analisar quaisquer sinais que indiquem alguma diferença. Assim, uma/um professora/or ou estudante pode se sentir constrangida/o e amedrontada/o ao tentar falar sobre grupos ou práticas sexuais não hegemônicas. Nesse sentido, por meio do silenciamento ou afirmação, a escola exerce uma pedagogia sobre as sexualidades que mantém certa hierarquia por meio de práticas de vigilância que pairam como uma ameaça sob todas e todos (JUNQUEIRA, 2010; LOURO, 2013b).

Diante do exposto, a diversidade sexual só aparece na escola para marcar aquilo que é diferente. As/Os próprias/os jovens quando pensaram em diversidade sexual pensaram quase que automaticamente em lésbicas, gays e pessoas transexuais. Segundo Louro (2013b) o lugar do excêntrico é ocupado por todas/os aquelas/es que fogem à posição central que se hegemoniza e ganha o lugar de natural, fazendo com que as outras posições de sujeitas/os estejam a elas subordinadas. Entendemos diversidade sexual como todas as expressões de orientação sexual e identidade de gênero possíveis, sexualidades, no plural, que vão além do padrão da heteronormatividade, incluindo as heterossexualidades, homossexualidades, bissexualidades e transexualidades, por exemplo (TORRES, 2013).

Como discutimos no segundo capítulo, outra dimensão no tratamento e que dificulta o reconhecimento da diversidade no espaço escolar é a estratégia do silêncio adotada pelas instituições. Quando Léo iniciou o 2º ano teve uns problemas com a turma e precisou mudar. Segundo as/os meninas/os, e o próprio Léo, a turma fazia umas brincadeiras chatas e insistentes com Leonilson que estava sem a companhia de dois amigos reprovados no 1º ano. O diálogo a seguir nos ajuda a compreender como aconteceu esse desfecho e qual a relação que podemos fazer com essa estratégia de silenciamento:

Bruna: Houve uma situação com o Leonilson que a gente teve que se mobilizar pra conseguir mudar ele de turma, né? Porque ele não estava mais tendo estímulo de assistir aula, nem participar de nada, porque os meninos da turma dele eram muito imbecis... E aí a gente precisou fazer um bocado de coisa pra fazer ele mudar de turma... Até a mãe dele veio.

Léo: Eu tinha dois amigos, aí eles reprovaram e eu fiquei sozinho nessa sala de gente que tinha essa brincadeira chata... E aí eu fiquei sozinho, fiquei isolado naquela sala e qualquer piada sempre se voltava pra mim...

Juliano: *e quando mudou, mudou o tratamento?*

Léo: *Assim, tinha um imbecil ou outro... mas na turma em peso eu me senti bem mais aceito e eu vi que eu tinha amigos...*

Juliano: *E quando tua mãe veio aqui, como que foi?*

Léo: *Eles trataram como caso de bullying, eles não falaram o tipo de bullying. Porque tipo, foi o que eu falei, eles usavam meu nome como ofensa, eles ficavam se chamando de Leonilson e tal... e eu me sentia um monstro... uma coisa vergonhosa... E aí, dentro desse processo, eu acho que perdi ainda uma semana de aula, porque eu não estava com vontade de vir pra aula.*

A discussão sobre esse acontecimento foi sobre os modos como a escola deveria ter tratado essa questão. As/Os jovens afirmaram ter certeza que aquilo não era um simples bullying, se tratava de homofobia e que a todas as pessoas da escola estavam cientes disso também, mas, como afirma Brunna, “*eles preferem esquecer isso e não tratar do problema que existe, preferem esquecer e dizer: - ‘Não, aqui não existe preconceito’, ‘Nunca aconteceram casos desses aqui’*”. Mascaram homofobia pelo nome de bullying parece uma estratégia de mascarar a gravidade real do problema, no que Junqueira (2010) trata como negação implícita para esconder suas implicações psicológicas, físicas, morais e políticas. Não são raras as vezes que as/os gestoras/es negam a existência de lésbicas e gays no ambiente escolar. Isso acontece porque tomamos – e aqui eu também me incluo, porque é assim que aprendemos pensar – a heterossexualidade como norma e definimos compulsoriamente todos os corpos como sendo heterossexuais. As estratégias de silenciamento da diversidade funcionam para tornar lésbicas e gays invisíveis e culpadas/os (JUNQUEIRA, 2009c; 2010).

De acordo com Prado e Machado (2012), a homofobia assume a dimensão individual e social, acarretando em problemáticas de cunho psicossociológico, como vimos no caso de Léo. Nas palavras dos autores,

Desse modo, no âmbito do indivíduo, o preconceito opera com a assimilação das características de inferioridade e no âmbito coletivo sustenta a hierarquização social que dá normatividade e coerência à ação, reduzindo o complexo ao simples, conforme as exigências da heterogeneidade estruturada da vida cotidiana. Não por outro motivo, indivíduos inferiorizados assimila, na construção de suas identidades sociais, características sociais e psicológicas negativas atribuídas a eles, fortalecendo ainda mais essas características e legitimando os mecanismos e as formas de preconceito que incidem sobre eles. (PRADO E MACHADO, 2012, p. 76)

Leonilson compartilhou conosco que durante a mudança de turma e de turno, em consequência dos episódios homofóbicos, passou pelo acompanhamento da psicóloga da instituição que tentava trabalhar sua autoestima, para que ele não sofresse com as piadas das/os outras/os meninas/os, o que, segundo avaliação das/os meninas/os, só corroborava com a ideia

de que a culpa era dele, de que ele quem tinha que se adequar. Nas palavras de Tâmara, era “*como se o que as pessoas tivessem fazendo com ele não fosse válido, não tivesse tanta força em cima do psicológico dele, fosse ele mesmo que tivesse se degradando...*”.

Como discutimos, muitas vezes as/os professoras/es não só silenciam como também ajudam a reproduzir a homofobia com piadas ou não agindo diante de algum comentário sexista dentro da classe.

Brunna: *Acho que eles estão faltando só colocarem umas cadeiras: aqui é lugar de mulher, aqui é lugar de homem...*

Pâm: *Separar a metade da sala, né?*

Tâm: *E no meio os homossexuais...*

Lets: *Mas não precisa não, na minha sala, por exemplo, meninos de um lado, meninas no meio e nós três do outro lado.*

(risos)

João: *Os transcendentales...*

Brunna: *Tudo é reproduzido dentro da escola, a homofobia, o sexismo, tudo reproduzido na escola, terrivelmente. Por todo mundo, inclusive professores...*

João: *Ah, sim, tem um clássico professor de matemática, né?*

(Aff)

João: *Porra... A história que ele contou... de que tava num bar, que ele tinha uma amiga meio alternativa, assim diz ele, eles foram pra um bar alternativo, frequentado por todos os públicos. Aí ele disse que a amiga dele saiu e chegou um cara perto dele, aí o cara perguntou: - “Oia o meu amigo quer o teu telefone” - e ele respondeu da seguinte maneira: - “Meu irmão, saia daqui, cê acha que eu tenho algum distúrbio sexual?”*

Juliano: *Isso ele contou na sala de aula?!*

João: *Na sala de aula! E uma galera ficou rindo...*

Esse tipo de conduta do professor é algo que reflete a necessidade tão urgente quanto necessária das políticas públicas de formação continuada em gênero e diversidade, sem, contudo, se limitar a elas. Esse professor não precisaria ser nenhum especialista em sexualidade ou educação sexual para saber que, por exemplo, a homossexualidade já deixou de ser considerada uma doença há anos. Contudo, não teria o direito de fazer esse tipo de comentário, principalmente dentro da sala de aula, onde as/os estudantes têm em sua imagem algo a ser seguido como referência.

Assim como discutimos no primeiro capítulo, a sexualidade e, principalmente a homossexualidade, ainda é tratada como uma questão polêmica, muitas vezes marcada pelos preconceitos e julgamentos morais, onde o tratamento dado pelas/os professoras/es é muito

mais sob a ótica de problema do que de reconhecimento de possibilidades plurais. Ao abordar sobre as questões da sexualidade na escola é necessário além de compreendê-la em seus diversos aspectos e significados, reconhecer as implicações das nossas práticas, principalmente na linguagem que utilizamos. As piadas, brincadeiras e demais violências que atingem as experiências não-heterossexuais são mais uma forma de reconhecermos as hierarquias sexuais dentro da nossa sociedade (TORRES, 2012).

Essa discussão da diversidade se seguiu também sob o debate de gênero, onde as/os jovens pensaram na transfobia que pessoas transexuais e travestis podem passar na escola. Na visão delas, é de extrema importância que cada opressão seja tratada da forma adequada e específica. No caso debatido a partir de uma situação disparadora que falava de uma menina transexual, não dava para tratar o caso dela como homofobia, “*assim como o caso do Leonilson não dava pra ser tratado como racismo*”, afirmou Tâmara. Essa última afirmativa diz respeito à uma das discussões sobre o tratamento das diferenças na escola, onde todas são tratadas como bullying, segundo elas/es, quer seja racismo, machismo ou as lesbotransbiomofobias.

Durante nossas conversas, tentamos identificar quais as implicações relacionadas à sexualidade presentes em seus cotidianos. Entre as problemáticas apontadas pelas/os estudantes que podem afetar LGBTs o “abandono” escolar foi citado como uma das mais fortes e prejudiciais.

Tâm: Não tem espaço na sociedade, não tem espaço na escola, não tem espaço no mercado de trabalho... E aí não tem mais pra onde correr, né?

Léo: Eu tava pensando, porque os meus tios, as minhas tias, a minha família em peso fala que a minha irmã trans nunca vai arrumar um emprego, que ela é uma vagabunda e tal... E não é porque ela não tem, não teve escolaridade, ela desistiu muito cedo e não tem opção de emprego, porque ela não tem essa facilidade que uma pessoa cis...

João: E os preconceitos da sociedade evitam isso, porque, é difícil uma pessoa, a trans, por exemplo, você ter contato com uma pessoa trans na escola porque ela não tem a oportunidade nem de entrar na escola ou de permanecer...

Brunna: E aí as pessoas começam logo a fazer essa analogia, relacionar, na verdade, como você falou, - “Ah, ela é uma vagabunda...” Mas aí não tentam entender os fatores que fizeram ela largar a escola, que fizeram ela sair daquele meio completamente preconceituoso, onde ela se via como uma pessoa completamente diferente.

Segundo Andrade (2012b), a maioria dos discursos produzidos na escola, por professoras/es, gestoras/es e estudantes colocam travestis e transexuais à margem da instituição, obrigando-as, muitas vezes, a abandonar a vida escolar e ainda levarem a culpa. Podemos alargar essa compreensão para todas as outras pessoas que fogem aos padrões da heteronormatividade, como lésbicas e gays, por exemplo. Claro, as travestis e transexuais

sofrem muito mais por causa da inadequação e negação de seus corpos. Nesse sentido, Berenice Bento (2011, p. 555) aponta que,

[...] não existe indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala em escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar evasão de expulsão, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia.

Nesse sentido, como vimos, os processos de negação, silenciamento e piadas depreciativas contra lésbicas, gays e pessoas transexuais têm como pretensão não só eliminar o debate da diversidade no contexto escolar, como também estabelecer e reforçar as hierarquias da heteronormatividade. Retomaremos a questão da vigilância como o dispositivo de controle da sexualidade para falar delas no contexto do colégio estudado.

A homossexualidade ou qualquer outro comportamento que questione a norma heterossexual tornam as pessoas alvo da vigilância e, nesse sentido, do aumento de controle das normas da escola. Na fala de Léo, quando a instituição reconhece os comportamentos considerados perigosos, ou seja, reconhece a diversidade: *“eu acho que tipo, nós, meio que perdemos a identidade na escola, que nós [...] você não é o Leonilson, você é o viado da escola”* e qualquer ação das/os sujeitas/os virá acompanhada dos olhares atentos e julgamentos de todas/os, mesmo que isso não esteja implicado na orientação sexual dessas pessoas. O que, segundo Louro (2013a), efetivamente incomoda é a manifestação pública de comportamentos não-heterossexuais, que destoam e questionam os padrões do feminino e do masculino. O que leva, por outro lado, algumas pessoas a se esconderem, sob a ameaça constante de serem descobertas, e até imitarem os comportamentos da norma heterossexual, ainda que seus desejos sejam suprimidos.

Brunna: [...] *E a gente sabe que a maioria da galera que tá aqui dentro vai sair daqui muito preconceituosa, vão sair daqui pessoas extremamente machistas, racistas... Pessoas, inclusive, que são LGBTs mas que reproduzem o preconceito. Enfim... que nunca vão ter coragem de se assumir...*

João: *Eu tenho um amigo que já ficou com um menino aqui dentro e o menino é cheio daquelas piadinhas, tá ligado? Eles ficaram um bom tempo e o menino é do jeito que é...*

Tâm: *E se alguém perguntar se ao menos ele é bissexual ele falta bater na sua cara...*

Léo: *Ele anda com LGBTfóbicos porque ele acha que é uma maneira de dizer - “Ah, eu não sou...”*

João: *É ele anda com uma galera, os homofóbicos mesmo... talvez até como uma espécie de escudo, pra se estabilizar aqui dentro das relações do colégio, né?*

Bruna: Por isso que eu tô dizendo que a escola deve falar sobre sexualidade, senão vão sair pessoas assim, frustradas, daqui de dentro... reproduzindo o preconceito que eles mesmos sofrem...

Dessa forma, mantendo suas sexualidades em segredo, dentro de um armário, essas pessoas podem ficar livres da vigilância e dos julgamentos da norma, ainda que seja mais uma forma de invisibilização e apagamento da diversidade sexual. De acordo com Prado *et al* (2012, p. 40) “o armário impediria assim, a emergência do conflito coletivo na cena pública, ao mesmo tempo que serve de arma para a resolução (ou o contorno, o desvio) desses mesmos conflitos em nível local e individual.” Portanto, as/os jovens reconhecem que esse tipo de atitude pode ser considerado aceitável para as pessoas que precisam ou querem manter sua sexualidade em segredo, uma vez que elas/es entendem que na escola é muito difícil assumir comportamentos que desafiam as normas, desde que não humilhem as outras pessoas que, em alguns casos, nem tiveram o direito de escolher revelar ou não suas sexualidades.

De acordo com Prado, Martins e Tolentino (2009), há uma prevalência do aspecto moral frente o aspecto político na escola. Essa moralidade fixada na heteronormatividade barra o tratamento da diversidade dentro da sociedade e se materializa em preconceitos e violências que são reproduzidas dentro e pela escola. Nas palavras dos autores,

No âmbito do preconceito social, fica evidente que a atribuição social negativa, como uma forma de simplificação de algumas experiências sexuais, sustenta-se em meio a outras formas de desigualdade social e política. Pode-se dizer que os mecanismos de subalternização, nesse caso, foram delineados a partir da moralização da sexualidade, despolitizando e relegando para o espaço privado e individual relações de opressão instaladas na hierarquia social, liberando, dessa forma, a escola republicana de sua tarefa principal: o alargamento do campo do político. (PRADO *et al*, 2009, p. 218)

Desta forma, as ações de opressões sociais na dimensão da sexualidade são impedidas de serem reconhecidas como pertencentes ao mundo público e político. De fato, há uma grande moralidade em como essas questões são tratadas na instituição, no seu cotidiano, nas relações ente as/os sujeitas/os, que faz com que algumas hierarquias sejam mantidas. Mas a escola não é só isso. Ela é cenário de múltiplas (atu)ações, ainda que se mantenha fechada ou limitada aos seus objetivos mais tradicionais, onde atrizes e atores protagonizam uma verdadeira disputa por ideologias e posições múltiplas. Castro (2012, p. 88), a partir da concepção sobre política de Rancière, acrescenta que

Paradoxalmente, é nessa organização escolar, na qual tudo parece ir contra qualquer disputa da realidade, que estão estabelecidos claramente lugares, funções e modos de ser pelos quais a luta política pode tomar corpo por meio dos furos e rachaduras no que está posto, pondo em questão o pensávele e o possível nesta ordem das coisas.

Sob esta perspectiva política, as ações das/os jovens, assim como as dos movimentos sociais feministas e LGBT que tem conseguido colocar as questões da sexualidade no âmbito

público, funcionam como um modo de resistência que questiona o padrão moral sexual e social, criando novas formas de percepção do que é pensável e do que é possível. Para Rancière (1996), a política aparece no momento do litígio e ao provocar deslocamentos em uma ordem naturalizada. Nas palavras do autor, “a política existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem-parcela.” (p.26). Dessa forma, a potencialidade da política está presente na ação transformadora do que é comum, desigual, que coloca em questão a naturalização dos lugares.

4.3 A polêmica do banheiro... Gênero e sexualidade em disputa

Durante todo o tempo em que estive no IFAL, pude observar algumas das dimensões tratadas nos debates dos grupos de discussão. Algumas das experiências de observação, inclusive, me ajudaram a compor o roteiro e as situações disparadoras. Assim como discutimos, vemos que a escola reproduz os modelos e estereótipos de gênero e sexualidade que são construídos pela nossa sociedade, a partir das formas de poder e regulação que marcam as diferenças entre as/os sujeitas/os e reproduz as desigualdades. Como vimos nas falas das/os jovens, na escola essas dinâmicas de poder e vigilância são fortemente utilizadas numa tentativa de conter e moldar os corpos dentro de parâmetros que representam uma verdadeira “ideologia de gênero” que separa e hierarquiza meninas e meninos, silencia e exclui lésbicas, travestis, transexuais e gays. Tudo isso visualizamos nas categorias anteriormente apresentadas. Nesse sentido, a apresentação dessa categoria que tenta tensionar, mais uma vez, questões de gênero e sexualidade precisa ser justificada.

Dessa forma, “a polêmica do banheiro” nos ajudou a compreender algumas das dimensões tratadas no campo da sexualidade na escola em alguns sentidos: o banheiro se configura como espaço de uma certa liberdade, de resistência, para pensar em como as meninas, principalmente, o encaram como o lugar onde podem falar sobre sexualidade longe dos olhares vigilantes e punitivos; assim como o reforço da norma, que mostra claramente a separação entre meninas e meninos, como mais um dos espaços que (re)produz a vigilância de gênero e sexualidade. Os banheiros, assim como os vestiários, nos possibilitam entender alguns dos jogos da sexualidade que constroem significados na nossa sociedade.

Em um dos nossos encontros, a galera do Mangueira trouxe a discussão polêmica do banheiro lembrando a audiência pública na Câmara das/os vereadoras/es de Maceió que participamos. Em uma das falas das pessoas com pensamentos conservadores que estavam lá para exigir que as temáticas de gênero e sexualidade saíssem do PME, dizia que com a

implantação da “ideologia de gênero” nas escolas, meninas e meninos passariam a utilizar o banheiro que quisesse, não tendo uma distinção pelo gênero. As/Os jovens discutiram sobre o porquê desse medo todo em juntar crianças em um mesmo banheiro e chegaram à conclusão de que essa era *“a primeira coisa que separava meninas de meninos do colégio”*.

Em outros encontros vi que o banheiro sempre aparecia para dizer alguma coisa sobre as tramas da sexualidade e de gênero daquelas/es jovens. Desde o primeiro debate tentei pensar em alguma forma de colocar esse assunto nas oficinas para que as/os meninas/os falassem como esses espaços produziam significados para elas/es. Dessa forma, inseri situações polêmicas envolvendo gênero e sexualidade no banheiro. Já na primeira oficina, Léo nos trouxe uma questão do banheiro que faz parte da dimensão do controle e da vigilância. Na fala dele, *“eu já ouvi... tipo: - “O Leonilson é viado, ele entra em qual banheiro?” - Porque eles (as/os estudantes) não conseguem separar a questão de gênero da sexualidade..., visualizamos uma questão recorrente nos significados da sexualidade para as pessoas. Segundo as/os meninas/os, a partir da definição da heterossexualidade como norma, as pessoas que se sentem atraídas por semelhantes desejam necessariamente pertencer ao sexo contrário, “É como se ser gay o cara esteja querendo ser mulher” (Caio), uma vez que “Na visão da sociedade quem gosta de homem é mulher, né?” (João).*

Essa constatação das meninas e dos meninos foi importante para compreendermos como pensamos corpo, gênero e sexualidade. As/Os meninas/os resgataram esse debate algumas outras vezes para pensar no caráter socialmente construído da sexualidade e dos padrões esperados dos gêneros. *“Por isso que dizem que só é viado aquele que dá, que é passivo” (Léo), “Porque mulher tem que ser passiva, esperar o homem chegar lá e entrar dentro dela, gozar e pronto.” (Tâm).* Dessa forma, a partir de uma primeira polêmica envolvendo banheiro, elas/es falaram sobre esse significado da sexualidade, uma sexualidade heteronormativa que reflete as expectativas esperadas pelos corpos: oferece e disponibiliza a virilidade e a masculinidade para quem é dotado de pênis e a passividade e a feminilidade para as dotadas de vagina. Diante disso, as falas das/os meninas/os nos mostram como algumas construções dos conceitos de sexualidade e de gênero que atravessam as experiências de sujeitas/os na escola acabam reforçando esse modelo, assemelhando gays e lésbicas como pertencentes do gênero oposto àquele que orienta seus desejos.

Como discutimos, um modo característico da escola tratar a sexualidade é evitar que as/os estudantes falem sobre ela, para não incentivar que a pratiquem. Desse modo, na visão das/os meninas/os, separar mulheres e homens em banheiros diferentes é necessário para que os homens não saiam agarrando as mulheres, uma vez que o “instinto sexual masculino é tido

como incontrollável”. Nessa discussão, acabei perguntando sobre o que elas achavam de o banheiro da escola ser unissex ou cada pessoa escolheria o que usar, a resposta foi:

Bruna: *Não!*

Tâm: *Deveria...*

Pâm: *Eu acho que é um pouco arriscado, porque algumas pessoas podem tirar proveito disso. Já que eu posso escolher o banheiro que eu vou entrar, então um menino que é hétero poderia entrar no banheiro e abusar uma menina, por exemplo.*

Tâm: *eu acho que tem que acontecer uma reeducação...*

Bruna: *É isso que eu ia dizer, porque no mundo que a gente vive, isso é inviável, porque se eu, menina, quiser entrar no banheiro masculino ou um banheiro que tiver um homem, eu corro o risco de ser abusada lá dentro.*

Tâm: *o que tem que ocorrer é uma reeducação... porque na nossa sociedade ficou definido assim, que homem não pode ver o corpo feminino que ele pode tocar...*

Léo: *a nossa educação do papel de gênero e sexualidade tá muito associada a isso...*

Bruna: *Até porque no mundo que a gente vive eu não me sentiria confortável num banheiro que um homem entrasse, porque quem que me garante que, -“Ah, mas eu sou gay...” quem que me garante?*

Léo: *E aí, quem mais sofre com essa falta de preparo da gente é as trans, né? Porque elas passam coisas terríveis dentro dos banheiros que elas são obrigadas a frequentar ou quando entram no banheiro de acordo com a identidade delas elas podem sofrer transfobia...*

O que é interessante notar aqui é como as meninas falam das normas de gênero e sexualidade presentes na nossa sociedade. Trazem uma reflexão e uma denúncia sobre como o machismo é uma triste realidade que impede que homens e mulheres possam utilizar alguns espaços, como o banheiro, porque as meninas se sentem amedrontadas, diante das inúmeras tentativas de estupro que vemos nesse cenário. Tâmara, no entanto, direciona sua fala para dizer da importância de uma educação sexual eficaz no combate ao assédio para que essa realidade seja modificada sem, contudo, deixar de reforçar o aspecto perigoso determinado pelo gênero masculino, sem questionar sobre todas as formas de educação e pedagogias que ensinam como devem ser as meninas e os meninos (LOURO, 2013b).

Insistindo nesse debate, perguntei o que elas/es achavam sobre a criação de um terceiro banheiro para que pessoas LGBTQs pudessem usar como tentativa de acabarem as violências e preconceitos.

Tâm: *Eu acho que daria no mesmo, porque daí como é que você vai impedir uma pessoa que se diz gay de entrar naquele banheiro? Ele vai tá dizendo que é, mas quem garante?*

Léo: *E se uma pessoa que finalmente se libertou e quer se assumir gay e entrar naquele banheiro vai ouvir - “Olha, aquele viado...”, vai sofrer preconceito do mesmo jeito.*

Tâm: *Mas daí eu acho que esse é dos males o menor.*

Bruna: *É complicado, porque assim, eu acho muito parecido com a questão das cotas raciais... Porque é tipo assim, a gente ser paliativo, tentar resolver o problema e assim... Como é que eu posso dizer? De segregar mais ainda... A gente tá segregando, tá resolvendo um problema, mas tá segregando... Ai fica um negócio meio... É complicado... porque essas pessoas são vistas como uma terceira classe, não são homens e mulheres? Então, por que usar um banheiro diferente?*

Tâm: *É... O que tem que mudar primeiro é a educação sexual que a gente tem. Essa educação sexual que a gente recebe desde de casa até a escola. Não vai mudar, se a educação não mudar. Não adianta ter banheiros pra 'n' pessoas, pra todo mundo um banheiro só, se não há educação, se não há o respeito, se não há a diversidade.*

No que não aceitam um terceiro banheiro para pessoas LGBT, entendendo que isso reforça a diferenciação e a segregação, aumentando assim o preconceito, as/os jovens se posicionam contrários a um modelo patologizante das práticas e papéis sexuais, discutido no primeiro capítulo, como uma das discussões e dos embates éticos presentes ainda hoje no movimento social LGBT.

Durante essa discussão, revelou-se ainda outras dimensões e significados que as/os jovens têm sobre gênero e sexualidade. Uma vez que o sujeito é designado como menino ele já é potencialmente perigoso, estabelecendo uma relação quase que direta com uma natureza perigosa, do instinto sexual incontrolável. Quando um menino se interessa por outro menino e/ou uma menina se interessa por outra menina, esse entendimento de gênero e sexualidade parece ficar ainda mais explícito. Em uma das tardes que estive com elas/es, Léo relatou que muitos meninos se sentem incomodados de ficar no vestiário quando ele está presente. Nas palavras do jovem, *“é como se eles tivessem medo... sendo que eu quem fico desconfortável e quero sair logo!”*. Na sequência dessa conversa, lembro que o debate se estendeu com uma intervenção de Pâmela após o relato dessa experiência de Leonilson. A jovem entrevistou dizendo que *“eles [os outros meninos] têm medo que você faça o mesmo que eles querem fazer com as meninas, agarrá-las a força.”*. Essa crença nos revela duas coisas: a) homens são sempre perigosos, quer sejam gays ou héteros, estão propensos a agarrar sem consentimento; b) homens não podem controlar o instinto sexual.

Essa conversa foi retomada em uma das oficinas e reforçou ainda mais esses aspectos naturalizados de gênero, como podemos ver no diálogo abaixo:

Tâm: *Tem a Alice e ainda tem a Jane¹⁹, né? Porque quando a gente ficava no vestiário, a gente ficava de boa porque a gente é amiga dela, né? Mas geralmente as meninas [as outras meninas] não queriam trocar de roupa quando elas tivessem, porque a gente tem o hábito de trocar assim, livre, todo mundo. Mas se tem alguma menina que todo mundo sabe que é lésbica, elas começam a se enrolar na toalha, fazer isso, fazer aquilo, não sei se por constrangimento... enfim, mas aí a gente vê que as meninas também ficam*

¹⁹ Alice e Jane são nomes fictícios utilizados para proteger as identidades das meninas citadas em uma das oficinas, uma vez que elas não participaram da pesquisa.

constrangidas de ver/porque muda nitidamente o comportamento, se tiver nós quatro [Brunna, Letícia, Tâmara e Pâmela], tá ótimo, as meninas tão lá se trocando e aí chegam as meninas/dá pra perceber que o comportamento delas muda. Porque elas [as outras meninas] enxergam, sei lá, as meninas [Alice e Jane] como algum tipo de ameaça...

Bruna: Como se elas fossem homens. Não é como se elas fossem meninas que estão se trocando no vestiário também. É como se fossem homens que estão ali pra assediar, pra observar o corpo delas...

Juliano: E no caso de uma travesti usando o banheiro feminino, como será que seria o tratamento?

Lets: Seria muito pior...

Bruna: Eles iam colocar ela pra usar um banheiro lá atrás e pronto, resolvia o problema.

Léo: É porque tem muito essa visão do sexo biológico, né? Ai nesse período que a pessoa tivesse lá no mesmo banheiro, aí a pessoa ia sair correndo e dizer “tem um homem no meu banheiro...”

Tâm: E tipo, independente de uma pessoa se transvestir mesmo assim se considerar uma mulher, mesmo que não tenha feito a mudança de sexo vão dizer que “não importa, tem um pau...” E tem muito a questão de achar que a pessoa tá fingindo, só pra tá ali... tá ligado?

Bruna: Pronto. Isso que eu ia dizer. Não é justificando o que as mulheres fazem, mas essa questão também recai muito sobre o machismo e sobre os abusos que a gente sofre todos os dias. E aí é “normal” que as mulheres tenham medo se veem uma travesti, que na cabeça delas não é uma mulher, é um homem (João: até uma lésbica, né?) é um homem entrando no banheiro, que elas estão tão acostumadas com o histórico de sofrimento de que nós mulheres somos abusadas... (Tâm: isso é uma consequência, né?) Exatamente! É tudo uma consequência do machismo...

Léo: e isso acabaria gerando outros preconceitos, né?)

Tâm: A gente sofre tanta violência diária que qualquer coisa já se torna uma ameaça.

Para além das normas escolares de gênero que separam as/os diferentes, existe, como vimos acima, uma enorme quantidade de atitudes que contribuem para essa separação. Além das duas conclusões que apresentamos antes desse diálogo, podemos acrescentar ainda que: c) o corpo dotado de pênis é naturalmente perigoso. É preciso cautela para analisar as falas das meninas. A violência de cunho machista/sexista é uma triste realidade na nossa cultura, precisamos estar atentos para pensar sobre, por exemplo, as práticas utilizadas para educar os gêneros de determinadas formas e não de outras, reproduzindo e naturalizando o gênero masculino como sendo perigoso.

Uma última dimensão dessa categoria de análise diz respeito do banheiro como espaço de fuga da vigilância normativa da escola, onde as/os jovens podem trocar experiências e falar das suas concepções sobre sexualidade. Como o dispositivo da heteronormatividade é bastante forte, às vezes esse espaço acaba (re)produzindo os preconceitos e preceitos da sexualidade

hegemônica, como vimos acima. Nas narrativas das meninas, o banheiro, assim como o vestiário, é o local onde elas comumente vão para falar das questões consideradas íntimas com as amigas, seja para mostrar a tatuagem ou o piercing secretos, seja das experiências sexuais e amorosas que tiveram. De acordo com elas, isso é uma coisa que vem mudando ultimamente, que as meninas estão cada vez mais abertas para falar sobre sexo umas com as outras, estão deixando de lado um pouco da repressão que as mulheres sofrem quando o assunto é sexualidade e concluem que esse é um movimento importante e emancipador para as meninas.

Quando discutíamos sobre essas experiências das meninas João nos interrompeu, dizendo, “Leonilson, agora vamos relatar o que a gente ouviu no vestiário masculino!” Léo, logo em seguida, responde: “Aquela dali é gostosa!” ou “Aquela dali é puta, já saiu com um monte...”. As falas dos meninos apelam para uma certa naturalidade do comportamento masculino e machista, tornando-as em cenas tão banais que eles acabam não questionando as práticas sociais que educam e mantêm as hierarquias. O banheiro é só mais uma alegoria para pensarmos como essas questões aparecem. Comentários depreciativos como esses lembrados pelos meninos são frequentemente proferidos por outros colegas e até professores em todos os ambientes da instituição.

Apesar do uso do banheiro ser apontado como lugar de fuga para as meninas, elas acabam ainda na reprodução dos preconceitos baseados na ideia de corpo guiada pela cis-heteronormatividade. De acordo com Andrade (2012b)

Mais uma vez, o que está em jogo é o biológico, é o pênis, é o desejo de dominação que, supostamente, seria uma característica dos homens (apenas), mas não seria um desejo qualquer, seria o desejo sexual. É a velha ideia de que o pênis define o desejo, de que o desejo (de homem) define a masculinidade, de que a masculinidade define a vontade de fazer sexo, de que é incontornável. É o discurso do homem dominador e da mulher sempre dominada, é o clichê da fêmea frágil, da Eva, que pode a qualquer momento ceder e se entregar ao pecado, ou da Virgem Maria, que é santa e precisa ser protegida. (p. 154-155)

Nesse sentido, como bem lembrou Leonilson, “*quem mais sofre são as pessoas trans*”, que têm suas identidades negadas e constantemente violentadas. O banheiro, nesse sentido, não funciona como dispositivo de fuga da norma, de afastamento da vigilância, mas reitera seu papel de controle daquelas/es que se afastam dela. Na visão das/os jovens, caracterizada na fala de Brunna, a escola, não sabendo como lidar com esse jogo do gênero-corpo-sexualidade, coloca o banheiro como o não-lugar, ou melhor, o lugar à margem que pode se falar sobre sexualidade, desde que nos termos da cultura vigente. Quando questiona o padrão, é colocado lá nos fundos, no privado, com a justificativa coerente com a norma heterossexual de evitar constrangimentos para ambas/os as/os envolvidas/os.

Assim, vemos o quanto uma conversa sobre o que acontece no banheiro nos revela muitas dimensões da sexualidade constantemente em disputa nos espaços ocupados pelas/os jovens. Na visão delas/es, o banheiro se configura como um espaço onde a norma de que não se fala sobre sexualidade na escola é quebrada; é também o primeiro espaço que demarca diferenças entre os gêneros e o principal sinal da vigilância da sexualidade dentro desse padrão: de que é perigoso os corpos de homens e mulheres se encontrarem. Esse último aspecto entra em crise quando novas identidades passam a ocupar, ou tentar, esses espaços. O banheiro ocupa uma posição alegórica do lugar e do não-lugar para tratar de gênero e sexualidade. Funciona como realização, fuga da norma e vigilância, ao mesmo tempo que demarca a proibição, ou o que deve ser evitado e reproduz os estereótipos sociais.

4.4 Quando a juventude e a sexualidade entram na cena: experiência de participação na escola.

Até aqui estivemos interessados nas relações e sentidos atribuídos à sexualidade, a diversidade sexual e as questões de gênero pelas/os jovens a partir das suas experiências na escola. O cenário é uma escola marcada pelas diferenças entre os gêneros e as sexualidades e também pelas hierarquias geracionais que não reconhecem as possibilidades de ação das/os jovens. As reflexões que trouxemos até agora se baseiam na ideia da escola como uma instituição que controla, vigia, silencia e mantém uma norma social que não pode ser quebrada. Contudo, ao estudá-la, conhecemos não só as disciplinas e pedagogias de controle por ela exercidas, como também uma diversidade de atrizes e atores que nos faz reconhecer o caráter político da instituição.

Esse potencial político, como vimos, está relacionado à escola como espaço de possibilidades de experiências plurais, tanto as que reforçam a norma quanto, e principalmente, aquelas que mostram outras possibilidades, fazendo emergir sujeitas/os capazes de criar outras formas de representação para as juventudes e as sexualidades, por exemplo. A política, nesse sentido, existe a partir da possibilidade de discussão e questionamento sobre as construções e inscrições nos corpos e sexualidades dentro da escola, colocando em questão a naturalização dos lugares e também dos não lugares (RANCIÈRE, 1996). Dessa forma, o envolvimento das/os jovens estudantes nas questões de gênero e sexualidade, por exemplo, assim como em outras dimensões do âmbito social e da própria escola, é um passo importante para a construção de uma instituição democrática e plural.

Nesse trabalho tomamos a participação das/os jovens na escola como ponto importante para pensarmos a democratização desse espaço, mas não só a delas/es. As possibilidades de mudanças têm ocorrido ao longo dos anos, como vimos, a partir de pressões oriundas dos movimentos sociais organizados para pensar no projeto escolar e discutir os destinos da educação brasileira, colocando o debate das sexualidades na ordem pública e política, ou melhor dizendo, tornando “visíveis, nos registros da política e da argumentação pública, os conflitos derivados que derivam do político.” (PRADO *et al*, 2009, p. 219). Dessa forma, partimos da ideia de que juntos, esses acontecimentos auxiliam na redefinição dessa instituição e das organizações nela presentes. Tomando como base os conceitos de Rancière (1996), entendemos que essas ações instituem uma outra divisão do sensível, não só uma mera reorganização das partes e das parcelas daquelas/es sem-parcela.

Nesse sentido, as ações não pressupõem comportamentos ou sujeitas/os, mas são, no momento mesmo em que questionam e rompem com os modelos naturalizados e cristalizados na nossa cultura, que definem quem pode e como pode ocupar determinados lugares e discursos. “O nome dos atores, do cenário e dos acessórios pode mudar. Mas a fórmula é a mesma. Ela consiste em criar, em torno de todo conflito singular, uma cena onde se põe em jogo a igualdade ou desigualdade dos parceiros do conflito enquanto seres falantes.” (RANCIÈRE, 1996, p. 62). A sexualidade, portanto, abre espaço para questionamentos sobre a escola e qual a sua importância nesse debate, tendo em vista o grande número de outras discussões que a atravessam – preconceitos, proibições, necessidade de debate, etc. – convocando-a a todo o momento a pensar sobre si, a pensar diferente, a reconhecer a diferença, em um terreno cada vez mais marcado pela disputa de crenças e representações do que vem ou não a ser a educação, a escola.

Outra dimensão dessa noção de política que tomamos, diz respeito à representação que jovens têm nos espaços públicos e políticos. A relação estabelecida entre política e juventudes segue sendo discutida a partir de duas visões: uma visão mais positiva e quase essencialista da participação juvenil no mundo político, baseada na comparação intergeracional que remonta o imaginário das lutas estudantis da década de 1960 (MESQUITA, 2009); e outra marcada pela fixação de espaços de impossibilidade de expressão de voz e vontade, diante da tutela das/os jovens pelas instituições – família e escola, por exemplo. Na escola essa posição fica ainda mais marcada pela noção da/o jovem como aluna/o cujo projeto escolar deve compreender apenas a apreensão do conhecimento e de informação útil e estão impossibilitadas/os de realizarem seus

desejos e seus próprios anseios (CASTRO, 2012). Contudo, nas palavras de Castro (2012, p. 65):

[...] as finalidades originais da escola fazem ajustes, ainda que circunstanciais, às demandas da cultura tecnológica, de consumo e imediatista; por outro lado, a vida escolar dos jovens imiscui-se de universos distintos e, frequentemente, incomensuráveis de normas e expectativas, um direcionamento às práticas sociais do ensinar e do aprender, e de outro, que os insta a assumir uma vocação mais plural para além do lugar do “educando” ou do “aprendiz”, aspecto importante em um mundo tão incerto, instável e cambiante. Nesse sentido, a participação dos jovens no contexto escolar está qualificada por condições de subjetivação heterogêneas e múltiplas, pois as vivências escolares arrolam tanto a reprodução social do aprender quanto a invenção do cotidiano escolar em que os anseios pessoais juvenis podem-se ver mais contemplados.

Em termos organizacionais e políticos as/os jovens do coletivo Mangueira conseguem estabelecer uma boa articulação que serve de base para a ação e fortalecimento das demandas juvenis dentro da instituição estudada, traduzindo suas ações em estratégias políticas de reconhecimento de suas vozes. Nesse sentido, a partir da experiência com elas/es, podemos corroborar com Dayrell (2007, p. 1120-1121)

O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. Os grupos se constituem como um espaço de trocas subjetivas, mas também palco de competições e conflitos, muitas vezes resvalando para situações de violência no cotidiano escolar. As relações entre eles ganham mais relevância do que as regras escolares, constituindo-se em uma referência determinante na construção de cada um como aluno, tanto para adesão quanto para a negação desse estatuto.

Dessa forma, quando chegamos na escola encontramos esse cenário de reelaboração das práticas escolares voltadas para a sexualidade a partir das ações das/os jovens que ali me receberam. Nesse contexto, nos interessava conhecer e pensar os sentidos daquelas práticas no enfrentamento da cultura escolar, marcada pelas diferenças e tensões entre os modos de experimentar as juventudes. A partir das situações disparadoras, especificamente no último encontro, buscamos compreender como as histórias se configuravam nas suas próprias vivências e como elas/es se organizavam enquanto grupo para combatê-las.

Na visão das/os meninas/os do grupo, há uma recente cultura participativa que se forja em momentos pontuais da escola, seja na participação em debates, seja ainda em reivindicações sobre auxílios das/os estudantes. Segundo elas/es, para além de filiações e adesão aos grupos do movimento estudantil, conseguem se organizar e pensar em prol da coletividade, além de participarem de ações organizadas pelos pequenos coletivos existentes na instituição. No entanto, essa participação ainda é tímida e acontece de formas bastante pontuais. Para tentar

modificar essa característica, os grupos do movimento estudantil presentes na escola utilizam de algumas artimanhas para conseguir com que outras/os participem de modo organizado dos espaços educacionais. O que isso nos mostra é a recorrente crítica acerca do desinteresse das/os jovens em participar de espaços formais de organização política, refletindo em pontuais ações políticas no interior da instituição. No caso do Coletivo Mangueira, a organização de debates é uma estratégia para movimentar a escola e discutir questões que às vezes a instituição não dá conta ou simplesmente não está interessada, como é o caso da sexualidade, suas expressões de gênero e diversidade, para que, em última instância, outras/os jovens possam se juntar ao grupo a partir de temáticas que as/os interpelem.

Uma vez que a escola não discute sobre a sexualidade “*além da camisinha na banana*” (Brunna), ou seja, para além de seu caráter heterossexual e de perigo iminente de contrair alguma doença e/ou a indesejada gravidez na adolescência, elas/es constroem seus próprios programas e pautas, inserindo a discussão no calendário de atividades da escola. Enquanto estive presente naquele espaço, as/os jovens organizaram sozinhas/os um cronograma com debates variados, que iam desde as discussões de gênero e sexualidade, passando pela temática da redução da maioridade penal, reivindicação das bolsas/auxílios atrasadas, licitação para vendas na lanchonete/cantina, até terceirização de serviços públicos, cultura afro-brasileira e questões indígenas. Alguns desses debates contam com uma participação interessante de outras/os jovens da instituição, quer sejam aquelas/es pertencentes a outros grupos, quer sejam estudantes que não participam de outras organizações, mas se fazem presentes nos GDs.

Apesar da existência de outros grupos e organizações estudantis na instituição, o debate de gênero e sexualidade é puxado pelas/os meninas/os do Mangueira. Nesse sentido, uma diferença interessante que pudemos observar no campo é de que ao tratar de gênero e sexualidade, a participação de integrantes dos outros grupos era pouco significativa, contrastando com outros debates e ações na escola. Segundo Mesquita (2009), falar de gênero e sexualidade no movimento estudantil é uma realidade relativamente nova. Nas palavras do autor (p. 92-93)

Nas últimas décadas, a questão de gênero foi sendo incorporada aos poucos e não sem conflitos pelo movimento estudantil através de uma ampla (e quase invisível) mobilização de estudantes que, identificados com esta agenda, começaram a se organizar e colocar para o centro do debate uma pauta que na sua grande maioria das vezes é considerada periférica nas discussões estudantis.

Como discutimos, a escola está marcada por vários discursos sobre gênero e sexualidades, mas nem sempre estes são sob uma perspectiva emancipadora e democrática.

Dessa forma, quando esse debate é tomado como importante pelas/os meninas/os do Mangureira, o fazem a partir da necessidade de problematizar essa dimensão compreendida por elas/es como importantes na esfera de suas vidas. Léo ressaltou, por exemplo, a importância que um grupo teria quando sofreu homofobia, um espaço onde ele pudesse se expressar livremente a partir daquilo que é. O jovem reconheceu no Mangureira essa oportunidade. Para as/os meninas/os, organizar-se em grupo é uma estratégia interessante, porque o grupo cada vez mais vai crescendo e agregando outras pessoas que se interessam ou passam pelas mesmas situações. Dessa forma, o grupo acaba se tornando uma referência na escola e “*facilita o enfrentamento de qualquer adversidade encontrada*” (Léo).

Brunna: É... Sabe porque, acho que as vezes o que precisa é apoio, alguém que consiga dizer - “Olha, isso tá errado, vamos lá, vamos fazer alguma coisa”, a gente sozinho não pode fazer nada, a gente sabe que é muito fraco, né? [...] Mas quando você tem um grupo, que te apoia, que te orienta, que... enfim, você sabe que independente do que acontecer ele vai tá ali com você, é mais fácil, acredito que seja muito mais fácil enfrentar esse tipo de situação.

Para Leonilson, sem as/os amigas/os do Mangureira talvez ele não tivesse conseguido enfrentar aquela adversidade. Assim, para evitar que outras/os estudantes sofram caladas/os por causa de homofobia, machismo ou qualquer outra questão, as/os jovens organizam os GDs na tentativa de abrir as possibilidades de conhecimento a partir de questões sofridas por elas/es dentro e fora da instituição. O próprio grupo surge a partir da necessidade de ir além dos espaços escolares, incorporando outras agendas que fazem parte das vidas de todas/os, como sexualidade, gênero e classe, por exemplo. Nesse sentido, o modo como elas/es se organizam, principalmente para a realização dos GDs, é de extrema importância para o entendimento do grupo como espaço de socialização, formação e atuação para a política.

As/Os meninas/os se encontram para estudar e compartilhar experiências de outros espaços de formação (outros movimentos sociais e organizações políticas), na tentativa de planejar alguma atividade. Dessa forma, as parcerias realizadas a partir da inserção em outros grupos e movimentos possibilita que elas/es enxerguem outros caminhos para sua participação e tenham condições de bancar as discussões no espaço da escola. Como são as/os próprias/os meninas/os que organizam todo o debate dos GDs, as redes tecidas dentro e fora da escola as/os auxiliam na efetivação da demanda. Essas/es parceiras/os são as/os poucas/os professoras/es do instituto que se posicionam de maneira mais crítica e articulam suas práticas docentes com um diálogo entre movimentos sociais e culturais; são colegas que atravessam as vidas das/os jovens e, em alguma medida podem conversar e trocar experiências pessoais; são profissionais das mais distintas áreas que contribuem com suas práticas.

Dentro da proposta de ação, a partir da realização dos GDs, as/os jovens escrevem um pequeno projeto e apresenta à direção de ensino para que consigam o espaço da escola. Os encontros acontecem no auditório da instituição, que tem capacidade para mais ou menos 100 pessoas. Pelo menos nos debates sobre machismo e LGBTfobias, houve pouca adesão das/os estudantes e algumas/uns do que lá estavam, evidenciaram várias das visões preconceituosas que temos na sociedade, atrapalhando o debate com comentários depreciativos, gerando uma discussão bastante acalorada, principalmente por parte das meninas, como registrei no diário de campo no dia do debate sobre machismo.

Apesar de não possuir um enorme alcance, as/os meninas/os enxergam nos GDs uma estratégia útil e que atende as expectativas de “*balançar as estruturas da escola*” (Tâmara).

Brunna: Olha, eu não achava que as nossas atividades mudava alguma coisa na cabeça do povo... Mas aí teve um dia, quando a gente fez um GD, o nosso primeiro GD sobre a redução da maioridade penal, e uma menina participou na semana posterior, na semana posterior a gente fez a reunião do coletivo pra fazer o balanço sobre o GD e ela foi pra nossa reunião, e disse que tinha adorado o GD e ela disse que tinha adorado, que a gente não deixasse de fazer, porque ela tinha entrado lá com uma opinião e tinha saído com outra completamente diferente, que ela nunca tinha imaginado o que a gente tinha falado. E aí, “meu deus, a gente mudou a opinião de alguém”, sabe o que é isso? E foi muito massa a opinião dela. [...] Mas enfim... É muito gratificante, ainda que seja muito pouco, muito devagar...

Léo: E a pessoa vai vendo as diferenças em detalhes, né? Porque as meninas estão conversando mais abertamente...

Tâm: Não, e a gente escutou um comentário escrotíssimo ontem em aula, que o professor de inglês falou o seguinte: “Eu fiquei foi abismado, eu sai até pra ver quem era, as meninas do 1º ano falando sobre sexo, sobre coisas que eu nem sei o que é...” Ai eu “que ótimo! As meninas agora conversam, elas agora vão se prevenir, não vão precisar mais engravidar tão cedo, porque elas estão desbloqueando essas coisas, não vão mais se rebaixar pra homem e não sabendo o que é gozar...”

Nesse sentido, vemos que ainda há um desafio muito grande em romper essa lógica institucional. Segundo as meninas/os, elas/es acabam se tornando referência sobre o debate da sexualidade dentro da escola, uma vez que nenhum outro grupo trata da questão. Essa referência se materializa quando outras/os estudantes as/os procuram para denunciar algum caso de assédio ou homofobia e ainda quando as professoras e professores parecem se vigiar quando estão na presença delas/es. Quando perguntei para as/os meninas/os se haviam outras estratégias, além dos GDs, para rasgar essa trama normativa da sexualidade, surgiu o seguinte diálogo:

Tâm: E acontece ainda que quando eles (os professores) vão falar alguma coisa machista ou algo do tipo na sala eles sempre falam: -“Eita, foi mal, vocês são do movimento social”, tipo, eles ficam com medo de falar em sala quando a gente tá na sala, e quando eles falam, eles falam e vê que a gente tá lá e ficam tentando tapear pra

gente porque eles sabem que a gente vai abrir a boca e se a pessoa que sofre a opressão estivesse sozinha ela não teria coragem.

Juliano: E vocês, durante as aulas, durante o dia-a-dia de vocês, vocês fazem alguma coisa para combater esse tipo de atitude?

Pam: Acho que só as discussões, né? Porque a gente não pode expulsar o professor. E cobrar da direção, mas geralmente não é tomada nenhuma providência sobre isso.

Brunna: a gente sozinha vai lutar contra um professor? Um professor que tem o poder da caneta, e o poder de fazer o que quiser aqui na escola?

Apesar de Tâmara afirmar que quando os professores²⁰ ponderam seus comentários quando uma/um das/os integrantes do coletivo estão presentes, as falas de Pâmela e Brunna contradizem e demonstram uma hierarquia comum do ambiente escolar: a subordinação das/os estudantes em relação à figura da/o professora/or. De acordo com Castro (2012), a relação de aprendizagem é sempre um processo vertical, onde existem as posições fixadas das/os sujeitas/os que aprendem como subordinadas/os a imagem da/o outra/o. Para a autora, esse processo envolvendo as/os jovens com professoras/es na escola também está fortemente ligado à construção histórica da juventude como categoria marcada por sua posição em comparação com a idade adulta. Nota-se, nesse sentido, “que a subordinação estruturante da relação de aprendizagem assume formas historicamente situadas, como a que se dá hoje na escola entre jovens e adultos, atravessada por ideologias que a fazem parecer natural e imutável.” (CASTRO, 2012, p. 67)

A visão das/os meninas/os nos faz pensar que tudo é muito perfeito e idealizado, que elas/es conseguem subverter as tramas da escola que barram a sexualidade e a participação juvenil. Nesse sentido, a partir da experiência e reflexão das ações dessas/es jovens, enxergar personagens e cenas aparecerem em um espaço que, muitas vezes se mostra tão fechado para a emergência desses enredos, é contagioso e transformador. Assim, visualizamos um outro lado da escola, onde meninas e meninos questionam os padrões demarcados pelos preconceitos sexistas e geracionais e apresentam em seus discursos e ações posições de sujeitas/os responsáveis e solidários com o grupo que “invadem cada centímetro do espaço e reorganizam o território com novas sensibilidades ” (ANDRADE, 2012b, p. 231).

Ora, não podemos negar que há uma abertura dentro da instituição para que essas/es jovens possam questionar o papel institucional da educação. Mas isso ainda não consegue

²⁰ Aqui não flexiono a palavra professor, como tenho tentado fazer durante todo o texto porque, de acordo com as/os jovens, todas as piadas e comentários depreciativos que envolviam gênero e sexualidade, relatadas durante as oficinas, foram proferidas/os por professores do gênero masculino.

romper, entretanto, as lógicas de controle e prescrição da sexualidade em seu interior, como vimos. Elas/es continuam sendo vigiadas/os constantemente, não podendo namorar dentro da escola, os preconceitos continuam sendo reproduzidos pelas/os professoras/es e, algumas vezes, por elas/es mesmas/os. Nesse sentido, reiteramos a importância do debate dentro da instituição, para que possamos, de fato, modificar esse cenário.

No que tange esse aspecto de mudança, tem sido de fundamental importância o reconhecimento e a participação das juventudes em movimentos sociais, políticos e redes de sociabilidade que passam pela instância institucional, mas não só. A partir das diversas (atu)ações, nos mais distintos espaços, essas/es jovens tem sido capazes de “balançar o chão” das entidades normativas, questionando a naturalização das exclusões, agregando outras demandas de suas vidas.

No campo da cultura, a partir das oficinas de maracatu e das apresentações do Bloco Maracutaia d’água, cria-se um espaço de sociabilidade importante para agregar as/os jovens, estreitar e fortalecer as relações das/os integrantes e apoiadoras/es do Mangureira e outros grupos, possibilitando ainda que elas/es atuem na comunidade escolar e fora dela (com apresentações nos outros campus do IFAL, na cidade de Marechal Deodoro e em outras).

Com a inserção política pelos modos mais tradicionais – como movimento estudantil, agremiações partidárias, etc., vemos que, de alguma forma, imprimem um certo modelo que influencia como as/os integrantes do Mangureira agem: os GDs, as reuniões e os atos dentro da escola, etc. Como vimos, é a partir do movimento estudantil que elas/es se deparam com o debate de gênero e sexualidade. No entanto, isso só foi possível porque essas questões dizem respeito às suas experiências e trajetórias dentro e fora da escola.

Os vários grupos e movimentos dentro da instituição escolar nos mostram a diversidade de relações que ajudam a compor um cenário de competição constante por essas questões que são importantes nos processos de subjetivação das/os jovens. Elas/es não querem só estar na escola, mas fazer parte dela tendo suas demandas ouvidas. O cenário nacional contemporâneo tem nos mostrado como muitas/os delas/es se organizam para participar da escola, construindo uma pauta comum. A reivindicação é, fundamentalmente, de uma escola plural, democrática, que é concebida como central em suas vidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão
 Eu ponho fé é na fé da moçada
 Que não foge da fera, enfrenta o leão
 Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia a troco de nada
 Eu vou no bloco dessa mocidade
 Que não tá na saudade e constrói
 A manhã desejada [...]”

(Gonzaguinha)

Chegamos ao último capítulo desse trabalho que durou pouco mais de dois anos. Fica difícil preencher esse item com considerações que consigam sintetizar e resgatar a essência das experiências vividas durante todo o percurso. Mais do que pensar que já saturamos as discussões e respondemos todas as perguntas, esse é o momento de avaliar para além dos resultados aqui apresentados. Foi na experiência de campo que pude perceber e refletir sobre a atuação política de jovens dentro e fora da escola. Assim, a partir do que construí e organizei nesse processo, muitos dos aspectos levantados nos servirão de inspiração para novas análises e outros debates.

Nessa pesquisa, buscamos apreender as múltiplas facetas da relação entre juventudes e sexualidades em um cenário marcado por normas e regulações, com a finalidade de entender, a partir da visão das/os próprias/os jovens quais significados/sentidos atribuíam e como acontecia essa relação. Desse modo, discutimos ao longo da pesquisa como e quais roteiros sexuais são possibilitados dentro da escola e que estratégias podem ser pensadas para avançarmos no debate da diversidade.

As regras disciplinares da sexualidade estiveram e estão presentes em todos os espaços da escola. As discussões apresentadas podem ser aplicadas facilmente em outras instituições. Quer sejam escolas de ensino médio, quer sejam de ensino fundamental e até na universidade encontraremos exemplos semelhantes. Essa dimensão do controle e da norma esteve presente durante todo o processo de levantamento bibliográfico e de apreciação dos resultados, consistindo em um problema bastante difícil de sanar. Muitas das referências encontradas, discutiam a escola sob óculos que enxergavam apenas lugares de impossibilidades, podendo deixar nossa análise bastante prejudicada. Nesse sentido, como era possível pensar em

experiências que conseguissem romper com esse aspecto? Como poderíamos denunciar esses preceitos institucionais sem, contudo, apagar outras possibilidades? Como pensar na autonomia e ações das/os jovens diante de todas as impossibilidades colocadas pelos marcadores estudados?

Essas eram questões levantadas desde o início, que se fizeram presentes até o último momento da escrita e são, nesse sentido, boas bússolas para pensarmos em outras pesquisas que discutam escola e sexualidades. O IFAL é, também, uma instituição bastante fechada, correspondendo às expectativas teóricas e culturais. No entanto, a partir das relações existentes dentro e fora da instituição, surgem atrizes e atores que rompem com as tramas e os discursos de interdição e controle. São jovens e professoras/es que, ao questionarem as regras e as normas, rearranjam os espaços institucionais e colaboram para transformar a escola em um espaço democrático e de constante disputa. Assim, a partir da definição de política de Rancière (2006), conseguimos reconhecer o caráter político de algumas ações dentro da escola. Para o autor, o ato político surge em momentos onde a naturalidade das coisas é questionada, no momento mesmo do litígio, do desentendimento. Desse modo, as atividades desenvolvidas pelas/os meninas/os do Mangueira têm uma potência enorme em questionar a dureza das normas presentes na escola, revelando seu caráter desigual e não natural.

Nesse sentido, vimos que nos últimos anos muitos avanços no campo da política tornaram possível a emergência de vozes e discursos anteriormente silenciados. Há uma cultura política de participação democrática. A discussão da diversidade dentro da escola, como sabemos, é fruto de constantes disputas e produções dos movimentos sociais. A organização e estruturação dos PCN, do Brasil Sem Homofobia, O PNE, O GDE, etc., são frutos das lutas sociais que dão visibilidade para a temática e seus desdobramentos.

Apesar dos progressos, vivemos em uma época que os discursos e ideologias de uma parcela conservadora da sociedade tenta retroceder as conquistas desses movimentos. Quando pensamos no projeto dessa pesquisa, não imaginávamos a proporção que gênero e sexualidade tomaria na disputa por uma educação plural e diversa, com o que vêm chamando de ideologia de gênero. A propósito, a minha inserção no campo se iniciou em um contexto de luta por esse espaço. Atualmente, temos a lei Escola Livre que enxerga as/os jovens como subalternos e vulneráveis frente à relação de aprendizagem, transformando as vozes das/os jovens como as/os que estudei em mero barulho, para parafrasear Rancière. Além disso, traz um caráter repressivo e regressivo para o espaço escolar, na medida em que interdita toda e qualquer possibilidade de

discussão política e cidadã, todo e qualquer debate sobre temas essenciais para a sociedade contemporânea como, sexualidade, gênero, questões étnico-raciais, entre outros.

No entanto, muitas/os jovens pelo país inteiro evidenciam a centralidade da escola nas construções de suas subjetividades, fazendo-nos questionar o papel da educação. Ocupações, passeatas e muitas outras formas criativas de mobilização têm colocado na cena pública as questões plurais das juventudes. Os resultados obtidos nessa pesquisa nos fazem refletir sobre a necessidade de uma educação que possa estar comprometida com a diversidade enquanto característica constitutiva das/os sujeitas/os, incorporando uma visão crítica dos limites políticos impostos contemporaneamente. A reivindicação do debate de gênero e da sexualidade de uma forma crítica, democrática e com a participação de todas/os, para nós, diz muito dessa centralidade na vida dessas/es jovens, uma vez que elas/es pautam uma escola mais próxima de suas realidades e experiências.

Dentro da escola estudada, a visão da psicologia é muito marcada sob a lógica de adequação às normas, de observação e da resolução de problemas. Quando me apresentei como psicólogo para as/os meninas/os, assim como em outros espaços ao longo da minha trajetória acadêmica, percebi essas expectativas. Várias vezes elas/es me interpelavam com algum comentário do tipo “ – Ah, o Juliano está só aí, observando a gente, depois vai ter que nos dizer o que você concluiu...” ou perguntas “ – Mas o psicólogo está aqui, pode nos responder, né? ”, “ – Como que acontece isso, Juliano? Qual a origem da sexualidade? ” (Registros dos diários de campo). Assim, ressalto a importância da psicologia nessa discussão, tentando vislumbrar algo que possa contaminá-la por essas questões, de modo a orientá-la, enquanto ciência e profissão, à mudança.

Minha experiência entre as/os participantes e o retorno à instituição onde passei vários momentos da minha adolescência me ensinou a enxergar os diversos atos políticos onde eu não via nenhuma possibilidade de questionamento das normas sexistas presentes na escola. Na época que estudei, por exemplo, não conseguia enxergar que só a presença das meninas lésbicas desafiando as várias formas de silenciamentos impostas a elas, dava uma desestruturada no colégio. As tramas e os modos de burlar a regra geral, de não se falar de sexualidade na escola, se referem a aprendizados e práticas da sexualidade que estão presentes nas salas de aula, banheiros, no pátio e até sob a sombra da mangueira, onde aconteceram muitos dos nossos encontros. Isso tudo estava lá. Sempre esteve. Dessa forma, pude reconhecer a potência de ação e resistência daquelas atrizes e atores que estão ali tentando ter suas vozes ouvidas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. G., SILVA, L. B. *Juventude e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- AGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*; tradução José Fonseca. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANDRADE, L. N. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In.: RODRIGUES; BARRETO (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: EdUFES, 2012a. p. 47-61.
- _____. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012b.
- BALIEIRO, F. F., RISK, E. N. Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização. In.: MILSKOLCI; LEITE JÚNIOR (Org.). *Diferenças na educação: outros aprendizados*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 149-197
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n.2, 2011.
- BOZON, M. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BORILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Portaria nº 236, de 02 de maio de 1985. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/legislacao/2012/51440/portaria_236_1985_pdf_69224.pdf>. Acesso em Dezembro de 2014.
- _____. I Programa Nacional de Direitos Humanos, 1996. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em Dezembro de 2014.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- _____. II Programa Nacional de Direitos Humanos, 2002. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>>. Acesso em Dezembro de 2014.
- BUTLER, J. Universalidades en competencia. In.: BUTLER; LACLAU; ZIZEK. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 141-184.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, n. 57, v. 5. 2004. p. 611-614. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>> Acesso em janeiro de 2016.

CASTRO, L. R. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In.: MAYORGA; CASTRO; PRADO. (Orgs.), *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012. p. 63-97.

DANILIAUSKAS, M. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil Sem Homofobia*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. v.24, 2003. p. 40-52.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* v. 28, n. 100. 2007. p. 1105-1128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em janeiro de 2016.

DEPARTAMENTO DE DST, AIDS E HEPATITES VIRAIS. *História da AIDS*. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/historia-da-aids>>. Acesso em dezembro de 2014.

FACCHINI, R. *Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FONSECA, C., NASCIMENTO, L., MACHADO, F. V. Dilemas contemporâneos dos movimentos sociais GLBT. In.: MAYORGA; PRADO (Org.). *Psicologia Social: Articulando Saberes e Fazeres*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, tradução de M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In.: LOURO; FELIPE; GOELLNER (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-82.

GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios de sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5. 1995. p. 07-41. Disponível em:

<<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/pagu05.02.pdf>>. Acesso em agosto de 2014.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo Heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do Currículo*, v. 2. n. 2. 2009a. p. 208-230.

_____. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In.: JUNQUEIRA (org.).

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

_____. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: X. F., Constantina (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. (111-142) Campo Grande: UFMS, 2009c.

_____. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estratégias discursivas e estado de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de psicologia da UNES* v. 9. 2010. p. 123-139. Disponível em:

<<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/view/171/201>>. Acesso em abril de 2014.

LEITE, V. *Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LINCOLN, Y. S., GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In.: DENZIN; LINCOLN. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006. p. 169-192.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In.: G. L. Louro. *Gênero, sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 57-87.

_____. Pedagogia da sexualidade. In.: G. L. Louro (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. p. 07-34.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In.: G. L. Louro, J. Felipe e S. V. Goellner (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 43-53.

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

MACHADO, F. V. *Muito além do arco-íris. A construção de identidades coletivas entre sociedade civil e o Estado*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MATTOS, A. *Liberdade, um problema do nosso tempo: os sentidos de liberdade para os jovens no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V. 17, n. 49. (11-29), 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>>. Acesso em agosto de 2015.

MÉNDEZ, M. G. C. *El grupo de discusión – una estrategia metodológica para generar conocimiento reflexivo em la investigación social desde la perspectiva cualitativa*. Universidad de Colima, 2007.

MESQUITA, M. R. *Identidade, cultura e política: os movimentos estudantis na contemporaneidade*. Maceió: EdUFAL, 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3 (239-248), 1993. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em janeiro de 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE/CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. *Brasil Sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em maio de 2015.

MISKOLCI, R. Sexualidade e orientação sexual. In.: R. Miskolci (Org.). *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. (75-111) – São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NARDI, H. C. Relações de gênero e diversidade sexual: compreendendo o contexto sociopolítico contemporâneo. In.: NARDI; SILVEIRA; MACHADO (Org.). *Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 15-31.

NARDI, H. C., QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latino Americana*. N.11. 2012. p. 59-87. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sess/n11/a04n11.pdf>>. Acesso em abril de 2014.

NEVES, S., NOGUEIRA, C. Metodologias Feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas ciências sociais. *Psicologia: reflexão e crítica*. v. 18. n.3. 2005. p. 408-412. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a15v18n3>> Acesso em agosto de 2015.

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In.: LOURO (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 125-150.

PERUCCHI, J. Gênero e lesbianidades: apontamentos para o campo da educação e da saúde. In.: RODRIGUES; BARRETO (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: EdUFES, 2012. p. 115-129.

PRADO, M. A. M., MARTINS, D. A., TOLENTINO, L. L. R. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. *Bagoas: revista de estudos gays*. Natal, n. 04. 2009. p. 209-232. Disponível em <<http://www.fafich.ufmg.br/educacaosemhomofobia/TextosSite/Olitigiosobreoimpensavel.pdf>>. Acesso em março de 2016.

PRADO, M. A. M., MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, M. A. M., NOGUEIRA, P. H. Q., MARTINS, D. A. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil. In.: RODRIGUES; BARRETO (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: EdUFES, 2012. p. 165-182.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em agosto de 2014.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento – política e filosofia*; tradução de Ângelo Leite Lopes. – São Paulo: Ed. 34, 1996.

RIOS, R. R., SANTOS, W. R. Diversidade Sexual, Educação e Sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. In.: *Revista Psicologia Política – Vol. 8, nº 16 (325-344)* – São Paulo: ABPP, 2008.

RODRIGUES, A., RAMOS, H. S. G., SILVA, R. B. R. Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos, de alunos e professores. In.: RODRIGUES; BARRETO (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: EdUFES, 2012. p. 165-182.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre a ciência*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, G. G. C. Mobilizações homossexuais e estado no Brasil: São Paulo (1978-2004). *Revista brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo. v. 22, n. 63, fev. 2007. p. 121-173.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Dezembro de 2014.

SILVA, A. S., *Luta, Resistência e Cidadania: uma análise psicopolítica dos movimentos e paradas do orgulho LGBT*, Curitiba: Juruá, 2008.

SILVA, C. F. S., BACELLAR, R. P., CASTRO, L. R. Ação coletiva e valores da vida escolar. In.: MAYORGA; CASTRO; PRADO. (Orgs.), *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012. p. 63-97.

TERRITÓRIOS DA CIDADANIA. Portal da Cidadania. Disponível em <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/mediojequitinhonhamg/one-community?page_num=0#> Acesso em junho de 2015.

TOLENTINO, L. L. R. *A coerção da norma de gênero e a instituição escolar: um estudo sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

TORRES, M. A. *A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

_____. *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola*. – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIANNA, C. Gênero, Sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), (127-143), mai/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2>>. Acesso em outubro de 2014.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n 2. maio/ago. 2006. p. 241-260. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200003>. Acesso em novembro de 2014.

ANEXO

Roteiros dos Grupos de Discussão:

Dinâmica Concordo/Discordo – roteiro adaptado – oficina realizada no dia 07.10.2015

- As pessoas podem escolher ser homossexuais, heterossexuais ou bissexuais
- Se um menino for criado por um pai homossexual, ou por uma mãe lésbica, ela também vai se lésbica ou gay.
- Uma mulher se torna lésbica se ela for abusada na infância
- Travesti é um homem que se veste de mulher para se prostituir
- Homofobia e sexismo são reproduzidos na escola
- A gente poderia escolher o banheiro que quisesse usar
- Homens já nascem com a natureza violenta
- Mulheres já nascem com uma predisposição ao cuidado
- Não existe machismo porque as mulheres já possuem os mesmos direitos que os homens

Situações disparadoras utilizadas na oficina do dia 15.10.1015

Situação disparadora 1

Arthur tem 15 anos, cursa o 1º ano do ensino médio, mora com os pais e uma irmã mais nova. Arthur sempre foi um ótimo aluno, sempre com boas notas, mas agora tem perdido algumas aulas, o que tem afetado o seu rendimento escolar. Tem ficado muito agressivo em casa, se isolado e não quer conversar com ninguém. Recentemente foi suspenso por discutir com a professora de biologia. Sua mãe foi chamada à escola para participar de uma conversa com a pedagoga e a professora que disse ter sido agredida pelo aluno; a pedagoga falou que Arthur apresentava um comportamento diferente dos outros alunos homens.

Situação disparadora 2

Sofia é uma aluna transexual lésbica, portanto durante algum tempo, antes das mudanças corporais, do processo de transgenerização, ela conseguiu lidar com a sexualidade dentro da escola numa boa, não teve nenhum problema quanto a isso. Recentemente ela foi chamada à

coordenação pedagógica porque havia sido proibida de utilizar o banheiro feminino. Ela já está transformada, a imagem dela já está adequada com o gênero com o qual ela se identifica e passou a utilizar o banheiro feminino, mas como ela foi proibida, passou a utilizar o banheiro masculino mais afastado do colégio, nos momentos que ela não via ninguém. O problema é que alguns colegas a viram entrando no banheiro e entraram para “ensiná-la a ser homem ou ter certeza que ela queria ser mulher de verdade” e a estupraram. Sofia recorreu a direção da instituição, mas o diretor falou que ela quem era a culpada. Nas palavras do diretor, “quem mandou não ter jeito de homem?”. Os alunos, criminosos, levaram apenas uma advertência e só porque tiveram uma briga dentro do colégio.

Situações disparadoras utilizadas na oficina do dia 23.10.2015

Situação disparadora 3

Mariza tem 18 anos e é monitora da disciplina de física. Seu professor sempre pende pra que ela permaneça no colégio depois das aulas pra perguntar como andam as orientações aos alunos. Quando ela e ele estão a sós, ele a toca e a beija. Ela não quer e não gosta disso, mas ela aceita porque tem medo de perder a vaga na monitoria ou do professor “marca-la” e acabar prejudicando-a. Cada vez que o professor pede pra que ela fique até mais tarde, ela fica apavorada e não sabe o que fazer.

Situação disparadora 4

Gabriela é uma aluna transexual, ela é amiga de Karla e contou pra sua amiga que estava pensando em desistir da escola porque tinha um professor que teimava em não chama-la pelo nome que ela escolheu, mesmo depois de ter sua atenção chamada pela coordenadora, solicitando que todos os professores e funcionários, alunos e alunas, tratassem a Gabi como mulher.