

VIVÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS HOMOSSEXUAIS AFEMINADOS: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA

Cristiano Cavalcante Ferreira

Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE
chryscavalcante@hotmail.com

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE
tandaa@terra.com.br

Resumo

O homossexual afeminado, por ser um homem com orientação sexual homossexual e ter na sua identidade de gênero uma performance afeminada, é representado no ambiente escolar como uma transgressão porque viola a ideia padrão de uma possível heteronormatividade. Este artigo apresenta aspectos de um estudo que objetivou apreender os sentidos produzidos por homossexuais afeminados do Ensino Médio sobre as vivências escolares de poder, materializadas no uso de estratégias de resistência e permanência na instituição escolar. Realizou-se um estudo qualitativo, do tipo estudo de casos múltiplos, com a participação de seis estudantes do ensino médio, de diferentes escolas públicas, com idade de 16 a 19 anos, que foram entrevistados individualmente. Observou-se que a escola ainda é um ambiente de violência e opressão, embora já apresente mudanças na maneira de tratar os homossexuais afeminados, os quais se utilizam de estratégias de agrupamento e assunção da homossexualidade para resistir à violência e permanecer no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ambiente escolar, gays afeminados, performatividade, estratégias de empoderamento.

SCHOOL EXPERIENCES OF EFFEMINATE HOMOSEXUAL YOUTHS: STRATEGIES TO RESIST AND TO REMAIN

Cristiano Cavalcante Ferreira

Frassinetti Faculty of Recife – FAFIRE
chryscavalcante@hotmail.com

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Graduate Program in Cognitive Psychology
tandaa@terra.com.br

Abstract

The effeminate homosexual, as a man with homosexual orientation and have in his gender identity an effeminate performance, is represented in the school environment as a transgression because it violates the standard idea of a possible heteronormativity. This article presents aspects from a study that aimed to apprehend the meanings produced by effeminate gay high school students on the school experiences of power, embodied in the use of strength and permanence strategies in school institution. The research was a multiple case study, with the participation of six high school students from different public schools, aged 16-19 years who were interviewed individually. The results suggested that the school is still an environment of violence and oppression, although there are already changes in the way the institution treats the effeminate homosexuals, which use clustering strategies and take on their homosexuality to resist violence and stay in school.

Keywords: school environment, effeminate gays, performativity, empowerment strategies.

Introdução

O trabalho aqui desenvolvido se realizou a partir das experiências vividas pelo primeiro autor desta pesquisa na militância dentro de movimentos sociais de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBTs), assim como na trajetória dentro do curso universitário de Pedagogia, no qual foi tomando forma enquanto objeto de pesquisa e tema de discussão constante, permeando sua formação acadêmica. Entende-se que, para permanecer dentro da escola, os homossexuais afeminados precisam se utilizar de estratégias, visto que esse espaço ainda não está preparado para lidar com as diferentes formas que a sexualidade assume, além da heterossexual.

Para essa reflexão, assume-se aqui uma compreensão de currículo oculto (SILVA, 2002), o qual age na sutileza das atitudes, dos comportamentos, dos valores e das orientações e, em geral, ensina o conformismo, a obediência e o individualismo, características de uma sociedade capitalista. Entende-se que o currículo, como artefato normalizado e normalizador, não permite transgressões, seja de que ordem for. O homossexual afeminado representa uma dessas transgressões dentro do ambiente escolar, pois ele é um homem com orientação sexual homossexual e que tem na sua identidade de gênero performance afeminada, transgredindo a ideia padrão de uma possível heteronormatividade, que prima pelo binarismo de gênero.

Sobre a punição e a violência no ambiente escolar, sofridas por homossexuais, Louro (2008, p. 16) afirma que os homossexuais "[...] se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição". Percebem-se esses tipos de condutas por parte da escola como violentas punições, na tentativa de manutenção de uma heteronormatividade compulsória, e essa transgressão, a qual é chamada de fuga às normas heterossexistas, é compreendida como o caminho "errado" na condução de um corpo disciplinado.

Esta pesquisa visa a discutir a performatividade de gênero no ambiente escolar, analisando as estratégias de resistência e

permanência de homossexuais afeminados em sua trajetória escolar, até a chegada ao ensino médio. Para tal, seus autores se apoiam no conceito de performatividade de gênero de Butler (1998), entendida como a estilização do corpo, que teatraliza normas e sanções. Para a pesquisadora, gênero é performático, mas isso vai se dar de maneira arbitrária, através de uma inteligibilidade do corpo e das sanções sociais.

O conceito de performance de Butler (1998) é alcinado da linguística, nos atos de fala de Searle (1991), que compreende que dizer é fazer. Nesse caso, o gênero torna-se ao ser dito, a partir de um ato de linguagem. O que ela chama de performatividade do gênero, partindo de aspectos da referida teoria da linguagem, diz respeito ao caráter ativo da relação entre sujeito e sociedade, enquanto esta última é organizada dentro de normas e leis que funcionam pelo discurso (TIBURI, 2013). O conceito de performatividade, nesta investigação, ampara-se no posicionamento de Butler de que o gênero é uma característica que vai sendo experimentada ao longo da vida do ser humano e não uma característica que lhe seja colada como uma identidade; é uma performance, se dá como num teatro.

Butler(1998) rompe com o binarismo, ao discutir sobre a performance de gênero, pois defende as performances assumidas por diferentes pessoas, e elas sempre estarão vinculadas aos papéis que essas pessoas irão assumir nos diferentes grupos. O homossexual afeminado é uma dessas variantes, uma fuga do binarismo, ou seja, ele abre essa possibilidade na limitação dada pela sociedade, nos padrões sociais impostos. A partir de Butler, questionou-se a noção de identidade de gênero que, para a autora, "[...] não é senão um resultado performativo que a sanção social e o tabu de maneira compulsória nomeia".

Nesse sentido, além de a sociedade nomear o gênero, ela irá, da mesma forma, naturalizar o binarismo, fazendo entender que há apenas duas maneiras de ser do gênero: homem e mulher; assim, a pessoa cisgênero ou “cis”, que significa, segundo Jesus (2012, p. 10), “[...] se identificar com o gênero que lhe foi atribuído quando ao

nascimento", será sempre a legítima, não havendo outras possibilidades de ser do gênero.

Assim sendo, é propagado que qualquer performance de gênero que não seja condizente com o sexo a que pertence estará errada e deve ser combatida. Para Jesus (2012), o próprio sexo é uma invenção social, visto que a linguagem tem o poder da verdade, ao nomear algo ou alguma coisa, num processo baseado em características físicas que são vistas como diferenças às quais se atribuem significados culturais (LOURO, 2008).

Da mesma forma que esta pesquisa é desenvolvida através de práticas subjetivas dos sujeitos, o teórico Rey (2005) norteou seu trabalho a partir da teoria da subjetividade social, que para ele são as experiências vividas simultaneamente na esfera social e individual, que são a forma como essas experiências adquirem sentido para o sujeito subjetivado.

Para esse teórico, a subjetividade é a forma como o sujeito irá se construir nos diferentes grupos sociais os quais irão ajudar nos processos de subjetivação, que poderão ser positivos ou levar o sujeito a se sentir constrangido. Ou seja, as características que irão construir esse sujeito serão perpassadas em suas diferentes inserções nos grupos sociais, permitindo-lhe constituir-se em diferentes momentos da vida, numa construção permanente. A noção de subjetividade vai além de uma simples interpelação dos diferentes grupos sociais; ela acontece de forma dialética, porque o sujeito também os interpela, o que é o mesmo que modificar e ser modificado. Isso acontecerá por toda a sua vida, pois o sujeito nunca estará pronto.

Nesse sentido, a sociedade que, no âmbito da sexualidade, tem como “correto” apenas um modelo de conduta, o heteronormativo, em geral, impele o sujeito homossexual, assim como os demais que fujam dessa norma de conduta a serem tolhidos e violentados em sua maneira de ser. E a escola, como instituição social, é reprodutora dessa normalização e também a produz.

Assim, o aluno homossexual afeminado pode vir a ser violentado cotidianamente pelos professores/as, alunos/as, coordenadores/as, gestores/as que não têm formação para respeitar a diversidade sexual e de gênero, ou até mesmo são intolerantes. A escola, então, como diz Louro (2004, p. 16), pode realizar um "trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável [que] é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade 'legítimos'". Isso é próprio da viagem na direção planejada, pois é próprio da heterossexualidade compulsória, em que não pode haver desvios e estes são passíveis de combate e reorientação, para que se chegue ao que foi planejado.

A partir das reflexões desenvolvidas acima, iniciou-se uma busca nos principais portais de pesquisa, no intuito de saber quais trabalhos estavam sendo desenvolvidos e refletiam tais problemáticas. Nesse sentido, buscaram-se os portais *Scielo*, *Capes* e *Google Acadêmico*, utilizando-se as palavras-chave *performatividade*, *gênero*, *homossexuais afeminados* e *heteronormatividade*. Os trabalhos empíricos que foram encontrados e que se aproximam dessa temática são: Relações de gênero (CORNEJO, 2010; MENDONÇA, 2010; BENTO, 2011; SOARES, 2012); Heteronormatividade no ambiente escolar (NOVENA 2004; RIOS, 2008; REIS, 2012); Relações homoafetivas (FRANÇA, 2012). Porém, não foram encontrados trabalhos que abordassem as trajetórias escolares de homossexuais afeminados.

Pesquisas que tematizam as trajetórias escolares de alunos e alunas que conseguiram chegar ao ensino médio, estando em situação de vulnerabilidade, seja por questões sociais concernentes à condição econômica ou étnica, seja por terem como característica impeditiva a homossexualidade, fazem-se importantes, para que se possa compreender quais dispositivos são acionados para que tais grupos de pessoas consigam chegar ao final da educação básica.

Desse modo, é necessário refletir sobre os conceitos de *resistência* e *poder*, de Foucault (2011). Para o autor, poder e resistência estarão sempre nos mesmos lugares e, neste trabalho, investigaram-se as

estratégias de resistência, que são formas de poder que se dão nas relações escolares, bem como nas categorias de performance e linguagem, de Butler.

Nesse sentido, esta pesquisa procurou responder à seguinte pergunta: como homossexuais afeminados chegam ao final do ensino médio e quais as estratégias de resistência e permanência traçadas por eles para conseguirem atingir tal objetivo? Tem-se, então, como objetivo geral: apreender os sentidos produzidos por homossexuais afeminados do ensino médio sobre as vivências escolares de poder, materializadas no uso de estratégias de resistência e permanência na instituição escolar. São objetivos específicos desta pesquisa: (i) verificar quais estratégias de resistência são elaboradas por homossexuais afeminados do ensino médio, no ambiente escolar; (ii) analisar que estratégias de permanência são utilizadas por homossexuais afeminados na escola; (iii) compreender a maneira como as experiências vivenciadas por alunos homossexuais no ambiente escolar são subjetivadas e significadas pelos sujeitos; (iv) identificar quais condições de permanência são dadas pela escola para os homossexuais.

Com a realização deste trabalho, pretende-se contribuir para a ampliação e a discussão da questão da diversidade sexual no ambiente escolar, assim como vislumbra-se a possibilidade de que ele também contribua para a reflexão sobre a prática do professor em formação inicial e continuada. Pensa-se, ainda, que esta pesquisa se faz importante para que se possa refletir sobre estratégias de manutenção do homossexual afeminado no ambiente escolar e um currículo que dê conta de pessoas LGBTs, fazendo-as conseguir chegar ao final da educação básica e vislumbrar novas perspectivas e inserções educativas.

Sexualidade e performance de gênero: um chá com Foucault & Butler

Como menciona Foucault (2011) em *História da sexualidade – a vontade de saber*, no início do século XVII ainda vigorava certa franqueza nas relações sociais. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva; e as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Na era vitoriana, a partir da modernidade, a sociedade iniciou um processo de tomada de controle do público e do privado, iniciando-se também o processo de vigiar os atos sexuais e ditar aquilo que era certo e errado. O casal heterossexual, legítimo e procriador, passou a ditar a lei!

Foucault, refletindo acerca do pensamento da época, formula-o da seguinte forma: se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar; que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão no circuito da produção, pelo menos nos do lucro. Assim, as chamadas "sexualidades ilegítimas" foram parar nos consultórios, nos becos e nas vielas escuros e nos quartos, mas o lugar público pertencia e ainda pertence à "verdadeira" sexualidade, a heterossexual. Desse modo, as pessoas eram, naquela época e ainda hoje, incitadas a falar sobre as suas práticas sexuais, uma vez que só se pode vigiar, controlar e punir aquilo que se conhece, especialmente em se tratando das práticas sexuais consideradas inadequadas.

No avançar da história, a sociedade foi cada vez mais naturalizando a heterossexualidade e tornando-a um parâmetro do que era tido como normal, ficando as demais maneiras de viver a sexualidade em oposição a essa. Assim, o homossexual se tornou uma figura pecaminosa, errada, aquilo que não se deve ser e aquilo que se deve combater. E a escola mostrava-se e mostra-se uma importante produtora e reprodutora de tais violências, pois ela, assim como os demais grupos sociais, produz e reproduz a maneira de ser heteronormativa, como citado por Junqueira (2012, p. 69):

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o "outro" passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem as suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. Eles deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizados para o "macho".

O ser macho e o ser mulher se constituem, dentro de um padrão de comportamento em que não cabem outras maneiras de ser, mesmo que estas sejam criadas através dos mesmos mecanismos os quais irão deslegitimá-las e que serão produzidos e reproduzidos dentro do ambiente escolar. O papel da escola como reprodutora da heteronormatividade é abordado na pesquisa de Corrêa (2003), que teve por objetivo analisar a exclusão de homossexuais no ambiente escolar. Para tal, a autora investigou as categorias de exclusão/inclusão em quatro escolas de Porto Alegre, de janeiro a junho de 2002, nas quais foram realizadas entrevistas com professores, orientadores educacionais e assessores de secretarias municipais e estaduais.

Analizando seus resultados, a autora constata que as escolas pesquisadas tentam a todo custo manter uma "ordem" sexual, excluindo "frutas podres", tais como homossexuais, garotas que atentam para o sexo muito "cedo" ou até mesmo performances de gênero que aludem a uma homossexualidade futura. "A diretora do colégio visitado não admite frutas podres", meninas que tenham uma vida sexual ativa. De um jeito ou de outro, ela consegue excluir essas

alunas do colégio. E, o que é lamentável, envolve alguns pais no conflito para a ajudarem na agressão(CORRÊA, 2003, p. 51).

O papel desempenhado pela escola de vigilante do sexo e da sexualidade das crianças, adolescentes e jovens que dela fazem parte pode ser explicado através da relação entre a prática de proibição dos desejos de presos na cadeia investigada por Foucault em “Vigiar e punir” e a vigilância constante da escola, na reflexão de Butler (1998), amparada em Foucault:

[...] entre os presos a tática não foi reprimir os seus desejos, mas obrigar o seu corpo a significar a lei proibitiva como sua ausência, seu estilo e sua necessidade. Essa lei não se interioriza literalmente, mas se incorporava, com o resultado que se criam corpos que significam essa lei no corpo e através dele; ali a lei se mostra como a essência do seu eu, o significado de sua alma, sua consciência, a lei do seu desejo. Efetivamente a lei é completamente evidente e totalmente latente, posto que nunca se manifesta como externa aos corpos que domina e subjetiva (BUTLER, 1998,p. 264, tradução do autor).¹⁷

Em sua análise, a autora faz considerações sobre a disciplinarização dos corpos dos presos na cadeia. Há a compreensão da disciplina dos corpos não pelo castigo, mas pela doutrina. Desse modo, tais corpos serão subjetivados, a ponto de essas leis serem incorporadas, fazendo-se com que sejam parte do próprio eu dos presos. Da mesma forma, os alunos das escolas irão incorporar e significar as leis proibitivas, o que fará qualquer maneira de ser que fuja à norma ser condenável e

¹ "Entre los presos, afirma Foucault, la táctica no ha sido reprimir sus deseos, sino obligar a sus cuerpos a significar la ley prohibitiva como su esencia, su estilo y su necesidad. Esa ley no se interioriza literalmente, sino que se incorpora, con el resultado de que se crean cuerpos que significan esa ley en el cuerpo y a través de él; allí la ley se muestra como la esencia de su yo, el significado de su alma, su consciencia, la ley de su deseo. Efectivamente la ley es al mismo tiempo completamente evidente y totalmente latente, puesto que nunca se manifiesta como externa a los cuerpos que domina y subjetiva".

violentada, levando-se em consideração as pedagogias heteronormativas produzidas no ambiente escolar.

Quanto a isso, as ideias de Foucault (2012) e Butler (1998) convergem, no sentido de afirmarem que "a alma é a prisão do corpo", aqui entendido como o gênero inscrito nos corpos das pessoas através da manutenção social heteronormativa.

Como Butler (1998, p. 299) refere-se à identidade de gênero como performativa, o próprio corpo não é somente uma ideia histórica, mas um conjunto de possibilidades continuamente realizáveis, “o corpo não é, pois, uma identidade em si ou uma materialidade meramente fática: o corpo é uma materialidade que, ao menos, leva significado e o leva de modo fundamentalmente dramático”. Em outras palavras, o próprio corpo é um corpo que se faz, produz-se e, assim, chega-se à ideia de gênero como um estilo corporal, performativo, no sentido também dramático e não referencial.

Já que o ‘corpo’ é inevitavelmente transformado no corpo dele ou no corpo dela, o corpo só se conhece por sua aparência de gênero. Gênero é, portanto, um efeito dos atos de fala cuja violência está em se apresentarem como reais, naturais, produzindo uma estrutura sempre binária e hierarquizada. Esse efeito é produzido, mantido, recusado e eventualmente modificado nos atos de fala disponíveis em nossa sociedade (PINTO, 2007). Porque não há uma ‘essência’ que o gênero expresse ou exteriorize, nem tampouco um objetivo ideal a que aspire; como o gênero não é um feito, os diversos atos de gênero criam a ideia de gênero, e, sem esses atos, não haveria gênero em absoluto. O gênero é, pois, uma construção que regularmente oculta sua gênese (BUTLER, 1998).

Butler toma emprestado da linguística o conceito de performatividade e, sobre isso, Louro (2011, p. 44), fundamentada na primeira autora, afirma que:

[...] a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, "faz" aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. Esse é um processo constrangido e limitado desde o seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos "abjetos" – aqueles que escapam da norma. Mas, precisamente por isso, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem "o exterior" para os corpos que "materializam a norma", os corpos que efetivamente "importam".

A autora reitera o pensamento de Butler e o corrobora, fazendo perceber essa fuga das sexualidades que estão à margem, aquelas que são produzidas para a manutenção da heterossexualidade. Aqui, percebe-se que, quando a linguagem cria e valida a heterossexualidade, ao mesmo tempo, ela cria as demais, contudo, fazendo estas se contraporem ao que a hegemonia irá chamar 'normal', levando outras maneiras de ser do gênero que não estejam associadas ao sexo a que o corpo pertença a ser tomadas como inadequadas.

Mas nem por isso se deixa de produzir, através da linguagem, tais corpos, e essa produção se torna importante para a própria manutenção da heterossexualidade compulsória, pois esses corpos abjetos servem de referencial do que não ser, daí os constrangimentos a que passam as pessoas LGBTs que estão no grupo do que não se deve ser mas se pode ser. E o trabalho da escola, em geral, é o de sempre lembrar que esses corpos não são dignos, neles está inscrito tudo o que é negativo e repugnante; e, nesse jogo de poder, as estratégias são efetivadas, visto que a escola vai estar, a todo momento, disciplinando esses corpos. Porém, como diz Rios (2009, p. 98),

[...] A escola, instituição que tem como missão formar sujeitos e promover cidadania, pode e deve contribuir, refletindo sobre os processos estigmatizantes que atingem as pessoas com práticas e desejos homossexuais, de modo a não colaborar para engrossar o caldo opressivo, naquilo que se vem denominando violência institucional.

Nesse sentido, pensa-se a escola como um espaço de formação de sujeitos, e o que se constata, a partir dos resultados das pesquisas empíricas desenvolvidas por Corrêa (2003), Novena (2004), Rios (2009) e Junqueira (2010, 2012) é que, de modo geral, as pessoas LGBTs têm a sua permanência nesse espaço ameaçada pela mesma instituição que, além de não oferecer condições para tal, ainda contribui com atos de homofobia. Tais atos são percebidos no silenciamento e na omissão aos pedidos de socorro de homossexuais quando passam por violências, sejam elas simbólicas ou físicas (JUNQUEIRA, 2012), e na reiteração constante da heterossexualidade compulsória, com frases do tipo "anda direito, menino", "menino não brinca de boneca", "menino não brinca com menina".

Percebe-se, então, que a escola produz uma ideia de ser homem e ser mulher e faz aumentar os diversos grupos sociais que servirão de ferramentas de exclusão para os homossexuais afeminados. Contudo, existirão ainda aqueles que conseguem chegar ao ensino médio e, assim, pensar em novas possibilidades em sua vida social e profissional, mas necessitam se utilizar de estratégias para conseguir tal feito e resistir aos diversos ataques de homofobia que irão sofrer ao longo da jornada escolar e permanecer nesse espaço, onde poder e estratégias andam lado a lado.

O poder funciona não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e se exerce em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos (FOUCAULT, 2011). Esse autor fala de um poder que está presente em todos os grupos sociais, não somente o poder regulador da lei, mas

o poder que se exerce entre os pares, por exemplo; no caso em foco, entre aluno e aluno; professor e aluno; professor, aluno e gestão escolar. Esse poder será sempre acompanhado de estratégias por aqueles que estão assujeitados a ele, havendo uma correlação de forças em que a pessoa assujeitada se utilizará de estratégias para subverter o poder exercido sobre elas.

Para Foucault (2011), o poder permeará quaisquer relações, sejam elas na esfera política, jurídica ou interpessoal. Não há relação sem que haja poder, contudo, para o autor, essa característica intrínseca às relações sociais não deve sempre ser vista como um aspecto negativo, pois a mesma está presente em quaisquer relações e irá ajudar na construção e na manutenção das relações nas sociedades.

No que se refere à categoria do saber, o autor discorre sobre a criação de ferramentas de controle da sexualidade; uma delas refere-se à confissão: para se combater algo, se precisa conhecer primeiro e, para se conhecer, é preciso se falar sobre isso. Desse modo, essa categoria ajuda a pensar as relações sociais de homossexuais no ambiente escolar, à medida que se procura investigar as tecnologias de confissão utilizadas nesse espaço.

Subjetividade e escola: grupo social determinante no processo de subjetivação

Quando se pensa no desenvolvimento do ser humano, pensa-se também nos diferentes contextos em que esse será interpelado e interpelará, visto que os diferentes grupos sociais nos quais a pessoa irá se inserir se apresentarão como condicionantes do processo subjetivo dela. Pautado em uma perspectiva da subjetividade social, Rey (2005) revela que os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, ou como um bloco de determinantes consolidados que adquirem o status do "objetivo" diante do subjetivo individual, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade subjetiva

social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído.

Essa reflexão leva a perceber que o ambiente social não será definidor, mas fará parte da formação subjetiva do sujeito, e essa formação não se dará de maneira linear para todos os sujeitos, mas sim de maneira diferenciada para cada um. Sendo assim, o autor defende que:

a subjetividade social como um sistema complexo exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais. Assim, por exemplo, na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição socioeconômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (RAY, 2003, p.203).

O espaço escolar, a partir dos seus marcadores sociais, é um espaço complexo no desenvolvimento da subjetividade do aluno que participa desse ambiente ativamente, pois é lá que jovens passam a maior parte do tempo e, nessa configuração escolar, vão estar em jogo vários fatores que serão preponderantes na construção dessa identidade, visto que, como é dito pelo autor, não ocorre apenas a interação pela interação, mas uma interação que leva em consideração o recorte de gênero, a raça e a etnia, a posição social.

Com relação ao homossexual, o processo não será diferente, ele será interpelado por um ou mais marcadores sociais e terá que saber lidar com as experiências vivenciadas na escola, sendo que os sentidos

construídos em outras instituições também ajudarão a produzir o sistema complexo que é a subjetividade social da escola, sejam elas experiências positivas ou negativas, fazendo sua subjetividade se desenvolver através dessas relações sociais.

Desse modo, é possível conceber que, para essas pessoas, assim como para outros grupos que estão na margem e por isso não têm as suas particularidades respeitadas, as estratégias de permanência terão que ser traçadas desde cedo, para que elas não sejam excluídas e, assim, consigam continuar a jornada escolar. Mas a subjetividade subjetiva tem, em seu sistema complexo, uma configuração que leva as experiências a transformarem o sujeito e a maneira como ele lida com o espaço social, fazendo novas relações de sentido sejam anexadas às experiências vividas por ele.

[...] ao entrar na vida social, a pessoa vai se transformando em sujeito; no entanto, sua integração nesse espaço é diferenciada até pela própria socialização de suas diferenças individuais, que passam a constituir-se como elementos de sentido na organização dos sistemas de relação social que acompanham o desenvolvimento humano (RAY, 2003, p.205).

No processo interativo do sujeito, levam-se em consideração as relações que esse sujeito terá com os diferentes grupos sociais, o que o fará interiorizar tais processos, os quais não são abstratos, mas resultados das relações de sentido produzidas por esse sujeito em sociedade. A escola assume papel importante nos processos de subjetivação do sujeito inserido nesse ambiente e pode vir a ser um espaço de relações positivas ou negativas para os homossexuais afeminados, através de condutas muitas vezes sutis, tais como a recriminação à maneira de andar ou falar, os brinquedos adotados para meninos e para meninas, as brincadeiras destinadas ao gênero masculino e ao gênero feminino, introjetando nos alunos que existe uma maneira "correta" de ser do corpo que é própria do sexo a que pertencem.

Essas violências são assumidas como relações de poder da hegemonia heteronormativa sobre as demais expressões da sexualidade, pois, como afirma Foucault (2011), onde houver poder, haverá resistência. Partindo-se desse pressuposto, o homossexual afeminado representará a resistência dentro do ambiente escolar.

A escola é a rede de poder que opera contra a ameaça homossexual e, mais, contra a ameaça da performance homossexual afeminada, já que o homossexual afeminado não seria nem um homem, no sentido de performance de gênero masculina, e nem uma mulher, ou seja, o homossexual afeminado seria um entremeio ou coisa nenhuma, como diz Louro(2004 apud Clifford, 1997). Isso porque ele se encontra na fronteira; ele ficou entre os lugares e em lugar nenhum, algo parecido com membros culturais permanentemente em trânsito, sobre os quais se pergunta "não tanto o 'de onde você é?', mas o 'entre onde você está?'". E o desconforto das identidades transitórias, como é o caso dos homossexuais afeminados, são as constantes vigilâncias sobre os seus corpos e a sua performance social, forjando técnicas de controles e adequações a padrões impostos pela hegemonia heteronormativa.

Caminhos metodológicos

O presente trabalho é um estudo de cunho qualitativo e com delineamento de casos múltiplos. De acordo com Pontes (2006, p. 02), o estudo de caso:

[...] visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso [...] ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e

característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Apesar de ser uma investigação particular, verticalizada em um determinado tema, estaremos lidando com seis sujeitos distintos, assim sendo, o nosso estudo se configura como estudo de casos múltiplos, que, como salienta Yin (2001), se dá quando estudamos mais de um caso. Ainda, segundo Pontes (2006, p. 16), a realização de estudos de caso múltiplos, incidindo em casos cuidadosamente escolhidos, permite compreender e contrastar muitos aspectos dos fenômenos que interessam a um investigador.

Neste trabalho, que teve como peculiaridade a investigação das estratégias de resistência e permanência dos homossexuais afeminados no ambiente escolar, utilizou-se como técnica de construção de dados a história oral, que, como afirma Paulin (2004, p. 143), "[...] teve sua origem no início do século XX, sendo desenvolvida inicialmente pela psicologia, sociologia e antropologia. A história oral pode ser dividida em dois grandes grupos: História de Vida e Depoimento Pessoal". Nesta pesquisa, foi adotado o depoimento pessoal, que se concentra "[...] em um período de tempo mais reduzido, tendo como objetivo maior aprofundar o número de informações e detalhes a respeito desse espaço preciso".

A técnica de depoimento pessoal foi selecionada por ser a mais adequada ao tipo de investigação que seria realizado e que visou a favorecer a produção de narrativa sobre a vida escolar dos homossexuais afeminados, a partir de um ponto que conseguissem recordar. A escolha também foi motivada por possibilitar ao pesquisador uma participação mais ativa na condução da entrevista, que busca evitar o distanciamento do que está sendo narrado pelo sujeito entrevistado.

Levando-se em consideração tal abordagem, utilizou-se a entrevista não diretiva, "centrada" ou entrevista focalizada (SOUZA; MATOS, 2004). Para iniciar o diálogo com o participante, o entrevistador pediu-lhe para "falar sobre a história escolar" e prosseguiu o

aprofundamento desse tema, sem um roteiro prévio. A entrevista foi conduzida por pautas que, como afirma Gil (2010), são orientadas por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso que, nesse caso específico, dizem respeito ao tema “história escolar” e podem suscitar outras questões relacionadas ao tema das estratégias de resistência e permanência.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram selecionados 06 alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Rosa Magalhães, sendo dois alunos do primeiro ano, dois do segundo e dois do terceiro, com idades entre 16 e 19 anos. Para essa seleção, levaram-se em consideração as características afeminadas dos alunos homossexuais, tais como vestimenta, trejeitos femininos, maquiagem e/ou cabelos, assim como a voz. Tal seleção também esteve amparada nas reflexões de Mcrae (2011), o qual ressalta que a performance afeminada seria o efeito de o homossexual efeminado explorar, a partir do impulso dos desejos, o caminho que remete aos corpos, um tornar-se diferente daquilo que o corpo social repressivo lhe destinou autoritariamente. Ainda Mcrae (2011 apud SONTANG, 1966, p. 32) defende que

[...] a fechação ou a bichice seria uma sensibilidade, um tipo de esteticismo, uma forma de ver o mundo como um fenômeno estético, mas não em termos de beleza e sim em termos do grau de artifício e estilização. Esta forma de percepção do mundo seria uma decorrência da condição de oprimido do homossexual, que o torna possível que ele enxergue a natureza artificial de categorias sociais e a arbitrariedade dos padrões de comportamento.

Levando-se em consideração as características elencadas, estabeleceu-se o contato inicial com os participantes, o qual foi intermediado por duas pessoas do ciclo de amizade do primeiro autor desta pesquisa que trabalham ou estudam com os sujeitos aqui mencionados. Assim, quatro participantes foram entrevistados em um mesmo local, a escola em que estudam; o quinto sujeito, no seu local de estágio; e o último,

na universidade onde o primeiro autor desta pesquisa estudava na época em que o estudo foi realizado. Nos três locais de realização das entrevistas, buscaram-se espaços privados e silenciosos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas em protocolos individuais.

No intuito de preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, foram escolhidos personagens importantes do cinema mundial e nacional para nomeá-los, personagens que representaram homossexuais afeminados e que foram escolhidos de acordo com os perfis dos sujeitos pesquisados: Clécio Wanderley, Harvey Milk, Lafayette, Ludovic, Maximo Oliveros e Paulete.¹⁸

Proposta de análise dos dados

A partir do objetivo traçado, analisar as estratégias de resistência e permanência dos homossexuais afeminados, foram utilizadas quatro categorias analíticas, agrupadas em dois blocos, a saber: (i) poder e saber (FOUCAULT, 2011); e (ii) atos de fala e performatividade (BUTLER, 1998).

Os conceitos de poder e saber em Foucault (2011) são empregados na análise dos dados para refletir acerca das relações estabelecidas entre alunos homossexuais e a escola, procurando perceber, através dessas relações de poder, como se configuram as estratégias de resistência e permanência. Já a categoria saber foi utilizada para vislumbrar as relações interpessoais em que a sexualidade é questionada e os papéis de gênero instaurados para o homem e para a mulher no ambiente escolar.

Por fim, os atos de fala utilizados por Butler (1998) ajudam a pensar sobre a assunção da homossexualidade nos sujeitos pesquisados, e a

¹⁸ Tatuagem – Brasil (2013), diretor Hilton Lacerda; Milk: a voz da igualdade – Estados Unidos (2008), diretor Gus Van Sant; TrueBlood – Estados Unidos (2008), criador Alan Ball; Ma vie en rose – Europa (1997), diretora Alain Berline; Ang Pagdadalaga ni Maximo Oliveros – Filipinas (2005), diretor Auracus Solito.

performatividade de gênero auxilia na reflexão acerca dos papéis de gênero esperados para o homem, neste caso, os homossexuais afeminados que fogem a essa regra, e pode ser uma das características causadoras de conflito nas relações interpessoais na escola.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi organizada privilegiando-se dois principais aspectos: (i) a caracterização dos sujeitos, com o objetivo de elucidar aspectos levantados posteriormente na análise; (ii) os sentidos produzidos pelos sujeitos, ao narrar sobre suas experiências escolares. Este último aspecto está dividido em dois subtópicos, a saber: 1. os sentidos de vivência escolar por homossexuais afeminados; 2. estratégias de resistência e permanência escolares construídas por homossexuais afeminados.

Caracterizando sujeitos: o pesquisador e o exercício da observação

Maximo Oliveros é um rapaz de 17 anos, estudante do segundo ano do ensino médio e trabalha em uma Organização não-governamental (ONG), uma escola na qual desempenha a função de educador, e, como ele mesmo disse, "passa o dia todo na escola". *Clécio Wanderley* também tem 17 anos, está no primeiro ano do ensino médio. No momento da entrevista, mostrou-se uma pessoa bastante divertida e com pressa para terminar logo o ensino médio para "ser alguém na vida". *Ludovic* tem 16 anos e também está no primeiro ano. Durante a entrevista, o que mais chamou a atenção, em sua maneira de ser, foi o afeto com que fala dos amigos que fez na atual escola e o desconforto das mudanças porque tem passado, desde que se transferiu de uma escola para outra, por causa do bullying.

Harvey Milké um estudante do último ano do ensino médio, tem 18 anos e, nos momentos em que o entrevistador esteve presente na escola e o observou, ele pareceu ser o líder do grupo do qual faz parte.

É uma pessoa vaidosa, sempre maquiada, tem cabelos curtos e escovados e, algumas vezes, usa lentes de contato. *Lafayette* também tem 18 anos, está na última série do ensino médio, é bastante vaidosa (prefere ser tratada no feminino) e é militante dentro e fora da escola, sendo essa uma das suas características que mais chama a atenção, pois o seu discurso é bastante politizado. Por fim, *Paulete*, um jovem de 19 anos, cursa o segundo ano do ensino médio e foi o sujeito que passou o menor tempo sendo entrevistado. É quem pareceu mais vulnerável, pois teve de abandonar a escola para viver com a avó enquanto o pai esteve preso e é quem estuda há mais tempo na escola em que foram entrevistados quatro dos seis sujeitos.

A partir das características dos sujeitos, iniciaremos a análise das narrativas sobre as suas experiências escolares, levando em consideração as suas particularidades, além de chamar a atenção para os conflitos que são vividos por cada um deles, em especial, no espaço escolar, onde muitos desses conflitos são produzidos, reproduzidos, mas podem e devem ser resolvidos, a partir de um olhar crítico de educadores e da colaboração dos demais participantes, como discutido nas temáticas a seguir.

Os sentidos de vivência escolar por homossexuais afeminados

Neste trabalho foi constatado, através de relatos dos participantes, que a relação entre alunos e a escola ocorre de diferentes maneiras, mesmo que, de modo geral, a instituição reproduza uma forma de ser igual para todos, como no caso da escola onde estuda Máximo Oliveros:

É... a escola em que eu estudo dentro de aproximadamente três anos, é sempre assim, pelo menos nos anos que eu estudei lá, foi normal, me respeitam. Essa questão de respeito e preconceito... sempre me respeitaram, sempre tiveram a conscientização da minha opção sexual, nunca tive nenhum problema. Assim, uma vez ou outra aparece um engraçadinho que solta uma

piadinha, que bota um apelidinho, mas que é besteira, se a gente não der corda, se a gente não ligar, eles param.

É percebido que a escola o respeita, e esse respeito perpassa os saberes relacionados à sexualidade, sendo os alunos homossexuais tratados de maneira igual, sem homofobia. Dessa forma, a escola faz uso do poder enquanto instituição social e inclui, na sua prática pedagógica, o respeito à diversidade sexual e de gênero. É possível perceber, então, que a escola, mesmo que minimamente, já dá sinais de uma prática pedagógica preocupada com a diferença e com a diminuição do machismo, da homofobia e da misoginia (FOUCAULT, 2011).

Nessa escola, há um investimento nos corpos, de modo que o aluno pode ser quem ele quiser, sem a necessidade de pedir permissão, mesmo sendo o ambiente escolar um espaço de poder e disciplinamento. Tomar a performance de gênero e orientação sexual desse aluno como uma das possibilidades de manifestação da sexualidade é um mecanismo da escola, o que demonstra uma postura de respeito e igualdade. Assim, o saber da escola, atrelado ao poder que ela tem acerca da legitimação dos corpos, fez o espaço acolher Máximo Oliveros. Não se pode dizer o mesmo de Clécio Wanderley, o qual vive sendo perseguido e maltratado por alunos e também por professores:

"É um pouco normal, mas tem preconceito, o povo fica tratando mal, com despeita. Preconceito, assim, as pessoas ficam falando do jeito da gente ser, do jeito da gente falar. Eu e os meninos, que aqui tem bastante, né? Agora, tem um professor que ele é legal, é [...] mas os outros não tratam direito você, só porque a gente é homossexual pensa que a gente não precisa de ser tratado com educação."

Na escola em que Clécio Wanderley estuda, embora existam aqueles que fazem a diferença pela forma ética e respeitosa como lidam com ele, em geral, não há respeito no que se refere a sua singularidade. Como lugar da constituição das subjetividades, o ambiente escolar

sanciona o que é legítimo e o que não o é. E, no caso de Clécio, percebe-se que ele é tomado como alguém que não merece ser respeitado, por ser quem ele é, ou seja, por ser homossexual e por fugir do plano pedagógico de padronização da heteronormatividade compulsória (NOVENA, 2004).

O ambiente escolar é produtor e reproduz da heteronormatividade e esta é uma característica intrínseca nas chamadas pedagogias de controle, as quais, por via do constrangimento, tentam tolher qualquer fuga da padronização. Nesse processo pedagógico, alunos heterossexuais que atendam aos padrões heteronormativos estarão em situação de conforto, em detrimento de homossexuais afeminados que, geralmente, estão à margem da sociedade escolar. É o caso de Ludovic, que diz ter tido uma história escolar “normal”, sem muitos atropelos, embora tenha saído da antiga escola por causa do bullying que sofria, como ele mesmo relata:

Minha história escolar foi normal. Logo no começo eu estudava em outra escola, mas depois eu vim pra cá, eu sofria bullying na outra escola. Me abusavam[no sentido de fazer piadas] e como eu não era assumido, o povo me abusava e pra mim eu achava que isso era bullying.

Ludovic trata como normais as violências sofridas, as quais o levaram a sair da escola onde anteriormente estudava. E esse aspecto de normalidade, no sentido de dentro da norma, do esperado, faz perceber que ele configura em sua subjetividade a “normalidade” de ser agredido, cotidianamente, por ser homossexual. Tais atos violentos surgem dentro de uma compreensão de poder absoluto, em que grupos sociais agem como se fossem donos legítimos da verdade, nesse caso, a heteronormatividade compulsória, em detrimento da homossexualidade (REY, 2005; FOUCALT, 2011). Na escola em que estuda atualmente, Ludovic relata que ainda não foi agredido:

[...]Mas aqui, pelo que já me disseram, amigos meus, porque eu cheguei aqui há pouco tempo, que tinha uma bicha que era banguela e ficavam jogando lixo nela, não dentro da escola, no pátio. E são os mesmos alunos que estudam aqui, mas comigo aqui ainda não teve nada não, desde que eu cheguei aqui neste ano.

Mesmo não tendo sido agredido no ambiente escolar atual, Ludovic chama a atenção para acontecimentos anteriores da/na escola que evidenciam um histórico de não-aceitação da diversidade por aqueles que fazem parte da instituição. Nesse caso específico, tais atitudes legitimavam e legitimam atos homofóbicos a partir de uma postura de desrespeito ou do silenciamento diante de práticas violentas como as relatadas por esse participante.

No que se refere aos indícios de sutis mudanças por parte da instituição escola, observou-se, na visita realizada à escola de Harvey Milk para a realização da entrevista, que esse demonstra ter relacionamento satisfatório com professores e alunos. A reflexão que faz da escola refere-se, implicitamente, às condições de ensino e aprendizagem e não à qualidade das relações socioafetivas:

[...] minha vida escolar é péssima, porque eu repeti dois anos no governo. Inventei de sair do particular pro governo, me ferrei, é é é...era pra eu ter acabado ano passado e agora eu estou aqui ainda no terceiro ano.

Quando perguntado mais diretamente sobre as relações interpessoais vivenciadas na escola, com os outros alunos, Harvey Milk afirma: *"Não, só às vezes alguns maloqueirozinhos ficam abusando e tal, mas eu resolvo isso num instante"*. A resolução dos problemas se dá através da postura de liderança que desenvolveu, atuando no grupo de homossexuais da própria escola, bem como a partir da construção de uma relação de respeito com os funcionários da instituição. As relações de sentido que tecem a subjetividade social desse aluno vão desde a postura de enfrentamento, fazendo perceber que ele tem os mesmos direitos que os outros alunos, até a estratégia de construção

de uma rede de proteção estabelecida como grupo do qual exerce a liderança.

Lafayette é o participante que mais destoa dos demais. Primeiro, por ter um discurso bastante politizado, forjado na militância LGBT, da qual participa desde o início do ensino médio. Segundo, por pedir para ser tratada no feminino, enquanto os demais sujeitos desta pesquisa têm características femininas, mas nenhum se trata no feminino. Também pelo fato de relatar, de maneira mais específica, as homofobias sofridas e iniciar um trabalho de combate ao preconceito na escola onde estuda, mostrando ser essa, explicitamente, uma estratégia de permanência na instituição. Ela narra, ainda, a mudança de escola ocorrendo simultaneamente à mudança de modalidade, quando saía dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais:

na quinta série foi superperturbador, eu ainda não era assumido, eu tavano...tinha acabado de começar, né e era uma coisa totalmente diferente, porque você tá na quarta série e você não imagina como é a quinta série. Então, depois disso, quando eu cheguei na quinta, eu fiquei superassustado, não sabia como reagir, mas fui andando, né, conheci um amigo, o nome dele era [...] aí a gente foi pra sexta série também juntos, aí na sexta série eu me assumi [...]"

Como se vê, ela sofre dois choques: o primeiro, que é mais comum às crianças e pré-adolescentes, deixar a sala onde há apenas uma professora, com a qual tem um contato diário durante um ano inteiro, para passar a uma escola maior, com uma variedade grande de professores, com outro foco na interação entre professor e aluno, aluno e aluno. O segundo choque foi a não-assunção da sua homossexualidade, o que a fez não saber reagir diante dos conflitos que iriam surgir ao longo do período, tais como: piadas e provocações, as quais, em geral, foram internalizadas por ela e a fizeram sofrer.

A primeira estratégia para permanecer nesse ambiente foi buscar a amizade de um amigo, o qual é um colega de classe com quem

Lafayette se sentia fortalecida para enfrentar as opressões que surgiam, alguém com o qual podia assemelhar-se:

[...] na sétima [série] o meu amigo se assumiu também enquanto gay e...pronto, mas continuou sendo perturbador, o meu ensino fundamental foi terrível porque eu era muito sozinho, então não dava pra querer impor respeito naquele lugar, eu peitava aquelas pessoas para que elas me respeitassem, mas isso não acontecia, depois disso que eu saí da oitava série e fui pra outro colégio[...]

Compreende-se que Lafayette se assumiu como homossexual nesse momento, mas a assunção não ajudou a diminuir ou encerrar as violências sofridas na escola. Os atos de homofobia nessa escola duraram até o final do ensino fundamental. Como se percebe, as estratégias usadas por Lafayette para permanecer nesse ambiente foram a assunção da homossexualidade e a amizade (FOUCAULT, 2011).

Paulete, outro participante desta pesquisa, também traz em seu discurso a ideia de pertencimento à escola onde estuda, tomando-a como um lugar de afeto, de acolhida (REY, 2005). Evidencia, assim, que esse espaço lhe faz bem, até lamenta ter perdido dois anos, pelo fato de ter ido viver com a avó em um bairro distante:

Eu acho que faz uns cinco anos já que eu estudo aqui. Deixa eu ver... Por uma parte foi bom, né? Por outra não, porque eu perdi dois anos e eu tive que ir morar com a minha avó, aí era longe, aí foi dois anos que eu perdi. Era da outra escola, do [...]eu era quinta série e eu perdi dois anos, aí depois, aí eu vim pra cá.

Os relatos dos participantes apontam para o fato de que existe por parte de algumas escolas uma tímida tentativa de problematização da sexualidade e do heterossexismo, este criado através das proibições e sanções (FOUCAULT, 2011; JUNQUEIRA, 2012), gerando uma

perspectiva de mudança, ainda que sutil. Isso porque o saber e o poder no ambiente escolar se relacionam: o poder, através de regras, de normalizações e proibições; e o saber, permeando as ações através do currículo oculto, através de suas sanções e sutilezas, as quais são frutos de cada momento histórico e geram resistências próprias de cada tempo.

Estratégias de resistência e permanência escolares construídas por homossexuais afeminados

Sabendo que os atos de fala possibilitam a criação da realidade (BUTLER, 1998; SEARLE, 1991), constatou-se que, a partir da assunção da homossexualidade dentro da escola, os sujeitos desta pesquisa conseguiram diminuir ou anular práticas homofóbicas no ambiente escolar do qual fazem parte, assim como fazer respeitar-se nesses ambientes. A performatividade de gênero foi a característica mais forte na relação de Máximo Oliveros com os outros alunos na antiga escola em que estudou, utilizando-se da estratégia de negação da sua sexualidade para tentar se proteger das constantes piadas:

"[...]na escola que eu estudei...é...assim, eu ainda não era assumido, eu ainda não era revelado e, assim, quando o povo percebia mais, aí sim tinha um índice maior de preconceito [...]e ali sim tinha muitos preconceitos, muitas piadinhas, várias outras coisas que...pra tipo desvalorizar o pessoal homossexual, não só eu, mas como outros amigos e eu também não poderia me defender porque eu não era tipo assim assumido, a única coisa que eu fazia era dizer que eu não era, simplesmente."

Vivendo o corpo como uma marca em que se inscrevem as várias violências sofridas no ambiente escolar, Máximo Oliveros teve a sua vida escolar marcada pela perseguição a sua performance de gênero,

pois não encontrou acolhida e não se sentiu parte desse ambiente. Isso porque os homossexuais afeminados são classificados como sujeitos abjetos, o que se evidencia através de piadas e comentários negativos, havendo, ao mesmo tempo, a tarefa de disciplina dos corpos através do constrangimento, na busca por uma padronização heteronormativa (LOURO, 2008).

A sociedade cria uma verdade sobre os corpos no instante em que os nomeia; assim, aqueles que não estão dentro da ideia binária de gênero homem e mulher são constantemente perseguidos e precisam encontrar estratégias para resistir às violências dentro dos grupos sociais em que estão inseridos (BUTLER, 1998). Máximo Oliveros relata que a estratégia da assunção homossexual poderia ter-lhe ajudado na diminuição das constantes homofobias sofridas:

[...]eu não tinha como me defender, se eles me chamassem de bonequinha eu não poderia dizer que era uma opção sexual minha. No caso, naquele tempo, eu não era revelado, eles não sabiam. Eu acho que eles não sabiam, eles brincavam mais, perturbavam mais, tinha um... índice de deboche maior, porque se eu fosse revelado eu poderia me defender, poderia dizer 'não, pessoal isso é uma opção sexual minha e tal'. Eles iam me entender, provavelmente, iam me escutar e na questão deles não saberem aí é diferente. Só era eu quem sabia, eu não podia me defender, eu não podia falar nada.

Nota-se que, para os homossexuais afeminados, não há como esconder a sua orientação sexual, visto que a sociedade heteronormativa associa a performance de gênero à orientação sexual. Assim, homens homossexuais que tenham uma performance de gênero masculina irão passar despercebidos nos diferentes grupos sociais, o que se configura uma impossibilidade para os homossexuais afeminados (RIOS, 2011). Para Máximo Oliveiros, o motivo das piadas era o fato de não saberem da sua orientação sexual, mas o que estava em jogo eram os padrões de gênero que esse aluno subvertia. Isso os fazia incitá-lo a

falar sobre a sua sexualidade, o que o constrangia, o incomodava, pois talvez ele ainda estivesse no processo de descoberta da sua sexualidade.

Assim como Máximo Oliveros, Lafayette viveu todos os constrangimentos por que uma pessoa homossexual afeminada pode passar na escola, especialmente no nível fundamental. Porém esse mesmo contexto, que deixou nela marcas negativas, também lhe ofereceu possibilidades de construção de amizade com três homossexuais que a ajudaram a criar estratégias de fortalecimento na sua jornada escolar:

[...]fui pra outro colégio, eu já cheguei, mas já cheguei impondo 'eu quero respeito' e depois de tudo o que eu já tinha passado no ensino fundamental, e quando eu fui pra o ensino médio eu fui junto com todas as minhas amigas. Então, na minha sala eram quatro, quatro gays, então era muito pra uma sala que nunca existiu. Depois disso, depois que a gente conseguiu fazer isso na sala, de colocar as quatro gays na mesma sala, foi maravilhoso, foi como se a gente tivesse todo respeito que a gente merecia.

O fato de todas "as gays" estudarem juntas na mesma sala pode ser tomado como a primeira quebra de barreira da hegemonia heteronormativa na escola frequentada por Lafayette. Assim, nota-se que essa escola desenvolve um trabalho pedagógico em que o aluno é atendido na sua especificidade (JUNQUEIRA, 2012), além de esses acontecimentos se mostrarem como estratégias de resistência e permanência, realizadas pelo grupo de alunos, com a ajuda do corpo docente da escola, ambiente social importante na construção da subjetividade social daqueles (REY, 2005).

As estratégias de ir estudar na mesma escola, permanecer em grupo todo o tempo parecem ter possibilitado a criação de um espaço de atuação e de discursos para além do padrão heteronormativo, com repercussões na mudança de comportamentos e atitudes daqueles que fazem a escola (LOURO, 2000), como Lafayette relata:

A fragilidade era enorme, né? Quando a gente tá sozinho a fragilidade é enorme, não consegue mesmo se defender, mas se você está em grupo, é muito mais forte. Então, assim que a gente chegou, a gente mostrou as pessoas, não quem mandava, mas sim quem merece respeito, então, a partir do momento que a gente chegou e alguém vinha com alguma brincadeirinha a gente já cortava 'não, não é assim não, você tem que me respeitar.

Os atos de fala (BUTLER, 1998) vão evidenciar que, no instante em que Lafayette diz "não, não é assim não, você tem que me respeitar", cria a situação de verdade, fazendo seus pares perceberem que ela tem direito de ser respeitada, sendo essa uma estratégia realizada através do argumento, do diálogo entre ela e os alunos que a insultam (FOUCAULT, 2011).

Também é interessante pensar que por mais diverso que seja o ambiente escolar, poucos grupos de pessoas precisam se utilizar de estratégias para permanecer nesse lugar. Isso acontece apenas com grupos marginalizados que não fazem parte de um projeto padronizado, que é algo próprio da escola: um ambiente heterogêneo e diverso, que busca a uniformização e a homogeneização (JUNQUEIRA, 2012).

No que se refere, ainda, às estratégias de resistência e permanência, Paulete fez uso da mesma estratégia de Lafayette, ou seja, utilizou-se do recurso de assunção da performance de gênero para que as piadas, as brincadeiras, em suma, as violências verbais cotidianas acabassem, como ele revela:

[...] mas essas coisas mesmo de homem, quando não é assumido, aí tem isso 'te assume', sei quê, sei quê, 'tu é gay'. Aí eu tive que me assumir, que aqui ói, não tem como, aqui têm muitos gays e aí eu tive que me assumir e assumir com dezesseis [anos]. E aí eu tive que me assumir. Falava sempre 'te assume...', é incubado, sei

quê sei quê, e aqui é assim. Tinha muitos, mas poucos que eram assumidos aqui. Hoje em dia não, mas antes tinham poucos que eram assumidos, de dez uns três era assumido. Hoje em dia, tudo é assumido. Briga não tem não, mas falatório teve já, muitos, aí me assumi logo, só isso já param mais, né? Aí já é uma ajuda.

O corpo é instrumento de poder e uma ferramenta utilizada pela escola para controlar e padronizar (LOURO, 2000; FOUCAULT, 2011). O controle dos corpos na escola onde Paulete estuda se utiliza dos padrões heteronormativos para fazê-lo assumir a homossexualidade, pois, como ele tem a performance de gênero afeminada, não há possibilidades para ele a não ser a assunção. Então, a estratégia de assumir-se diante de todos ajuda-o a conviver no ambiente escolar.

De modo geral, constatou-se que os alunos participantes desta pesquisa tiveram, a todo o momento, a sua orientação sexual relacionada à performance de gênero, o que sinaliza para o fato de que em nossa sociedade ainda predomina uma ideia binária de papéis de gênero para o homem e para a mulher. Nesse sentido, há a fuga de um ou de outro, pois os sujeitos que fogem à norma serão inseridos nos grupos das sexualidades indesejadas (FOUCAULT, 2011).

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, apreender os sentidos produzidos por homossexuais afeminados do ensino médio sobre as vivências escolares de poder, materializadas no uso de estratégias de resistência e permanência na instituição escolar, foi evidenciado, a partir das histórias de vida de Harvey Milk, Clécio Wanderley, Ludovic, Máximo Oliveros, Paulete e Lafayette, seis jovens homossexuais afeminados, que eles demonstram entender que permanecer na escola é importante. Além disso, revelaram o desejo de concluir o ensino médio para, como disse um deles, "ser alguém na vida". Porém, o contexto escolar não se mostrou, em todos os casos, um lugar de acolhimento para esses alunos.

A partir da via da assunção, os homossexuais conseguem elaborar estratégias de permanência, visto que eles percebem que, assumindo a sua orientação sexual, poderão se defender das constantes piadas por parte de outros alunos. Ainda foi constatado que a organização em grupos, dentro da escola e talvez em parceria com ela, possibilita que esses sujeitos possam defender uns aos outros, enfraquecendo ou anulando as constantes investidas de alunos homofóbicos.

Assim, percebe-se que, diferentemente dos resultados de trabalhos empíricos como os de Rios (2009), Junqueira (2010; 2012) e Novena (2004), os resultados desta pesquisa demonstram que a escola começa timidamente a traçar novos caminhos na vida escolar de pessoas LGBTs, em uma tentativa, talvez, de reparação de anos de exclusão, segregação e violência, seja aceitando que um grupo de alunos homossexuais afeminados estudem na mesma sala, seja pela atitude de alguns professores que tratam com afeto e respeito esses alunos.

Apesar disso, foi percebido que a escola, enquanto ambiente de formação de cidadãos e cidadãs, ainda não está preparada para a diversidade sexual e de gênero, não realizando um trabalho mais sistemático no que diz respeito à educação para a diversidade.

As diversas estratégias utilizadas pelos alunos, como organizar-se em grupos, assumir-se enquanto homossexuais, exigir respeito aos pares, problematizar atitudes intolerantes por parte de educadores, servem para pensar como a escola deve prestar mais atenção a esses alunos. Assim, pensa-se nas estratégias de resistência e permanência como estratégias de agrupamento e estratégias de assunção da performance de gênero, respectivamente.

A partir deste trabalho, pode-se pensar em futuras inserções na performance de gênero de homossexuais afeminados, assim como em estratégias escolares que deem condições aos homossexuais de acesso e de permanência nesses ambientes. Assim, algumas outras questões são levantadas: o que pensam os educadores acerca da diversidade sexual e de gênero na escola? O que a escola está fazendo para acolher homossexuais afeminados? Quais os trabalhos realizados pela escola

no combate ao machismo e à homofobia? O que os alunos pensam dos homossexuais afeminados no ambiente escolar? Os pais, mães e responsáveis por alunos fazem o quê, para combater os atos de homofobias na escola?

Essas perguntas podem ser respondidas em futuras investigações sobre performatividade de gênero no ambiente escolar, assim como nas investigações acerca do currículo, entendido em uma perspectiva crítica e de uma pedagogia para a libertação e emancipação das pessoas. Isso, de modo a contribuir para a construção de uma escola que crie e dê condições para todas as pessoas, aceitando a diversidade.

Referências

BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. In: CASE, Sue-Ellen (Ed.). **Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre**. London: Johns Hopkins, 1990. p. 270-282.

BUTLER, Judith. **El género en disputa el feminismo y lasubversión**. Barcelona: Cultura Livre, 2007.

CASSAL, Luan Carpes Barros; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. Homofobia e sexualidade: o medo como estratégia de biopoder. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 10, n. 2, p.2011.

CORRÊA, Lister Bertotto. **A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FRANÇA, Isadora Lins. "Frango com frango é coisa de paulista": erotismo, deslocamentos e homossexualidade entre Recife e São Paulo. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n.14, ago. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre gênero: conceitos e termos.** Goiânia: UFG, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar.** *Revista Educação On-line PUC-RIO*, n.10, p.64-83, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico.** *Revista Espaço do Currículo*, Universidade Federal da Paraíba, v.2, n.2, p. 208-230, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MCRAEY, Edward. **Os respeitáveis militantes e as bichas loucas.** Coleção CULT Stonewall 40 + o quê no Brasil? Salvador: EDUFBA, 2011.

NOVENA, Nadia Patrícia. **A sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio.** 2004. 260 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

PAULIN, L. Método qualitativo no campo social-histórico: definições e aplicação a propósito do estudo de uma instituição de saúde. In: GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Org.). **Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação.** São Paulo: Vetor, 2004. p. 79-92.

PONTE, João Pedro da. **Estudos de caso em educação matemática.** Grupo de Investigação DIFMAT – Didáctica e Formação de Professores de Matemática, Centro de Investigação em Educação, Departamento de Educação. v. 25, p. 105-132. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006.

REIS, Ramon Pereira dos. **"Eu tenho medo de ficar afeminado": performances e convenções corporais de gênero em espaços de sociabilidade homossexual.** **NUFEN – Núcleo de Estudos Fenomenológicos**, v, 4, n.1. UFPA, 2012.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIOS, Luiz Felipe. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação:** interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

SOARES, Mayara Rocha. **Performatividade de gênero em âmbito escolar ou o veadinho e a sapatona.** In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA - EBE CULT, 3., 2012, Cachoeira. Anais... Cachoeira: UFRB, 2012.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2