

João Diogenes Ferreira dos Santos
Tânia Rocha Andrade Cunha
Acácia Batista Dias
Organizadores

ENTRECRUZANDO SABERES: GÊNERO, SEXUALIDADE,
MEMÓRIA E VIOLÊNCIA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



NAVEGANDO

SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE SEXUAL NA ESCOLA: CONTRARIANDO O MODELO*

*Patrícia Pássaro da Silva Toledo¹
Eliane Portes Vargas²*

Reflexões iniciais

Este estudo³ foi conduzido a partir da seguinte pergunta: como a expressão de uma identidade sexual, seja por uma afirmação positiva ou depreciativa percebida pelo uso de estratégias de encobrimento de uma experiência à margem do modelo heteronormativo, emerge na trajetória escolar dos sujeitos? A motivação para o estudo surgiu da inserção da autora como docente principal em curso de nível técnico profissionalizante em enfermagem. Neste foi observado o retorno tardio dos discentes aos estudos após abandono do processo de escolarização por questões de identidade sexual. O nível técnico de enfermagem tem sido considerado, pelos próprios alunos, uma opção viável de inserção profissional visto que a homossexualidade e a transexualidade tendem a ser mais aceitas neste contexto predominantemente feminino.

Tendo em vista a indagação assinalada, o estudo teve como foco um público adulto escolarizado que reportou na sua juventude os elementos em jogo, atrelados à experiência sexual divergente do modelo predominante, que concorreram e repercutiram na sua trajetória escolar. Tem, portanto, como objetivo identificar os aspectos associados à identidade sexual que repercutem na trajetória escolar em termos de interrupções e continuidades, bem como identificar, reconhecer e valorizar a atuação do professor, em geral visto como despreparado para lidar com este tema, no enfrentamento desta problemática. A metodologia do estudo consistiu em uma abordagem qualitativa na perspectiva das ciências sociais com o objetivo de compreender os processos subjetivos, sociais e culturais que emergem em um determinado contexto modelador das inter-relações entre os sujeitos, o tema da sexualidade e o ensino. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma revisão da literatura visando conhecer os estudos sobre o tema em diferentes campos onde são pensadas ações educa-

*DOI- 10.29388/978-65-81417-25-3-0-f.83-104

¹ Programa de Pós-graduação em Ensino e Biociências e Saúde - Instituto Oswaldo Cruz – IOC/ FIOCRUZ - Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES Email: patriciapassaro@gmail.com

² Programa de Pós-graduação em Ensino e Biociências e Saúde - Instituto Oswaldo Cruz – IOC/ FIOCRUZ Email: elianepvargas@gmail.com

³ Os dados apresentados neste capítulo são parte de uma pesquisa mais ampla intitulada: “Diversidade sexual: problematizando as identidades na experiência escolar a partir do ensino em saúde” (AUTOR, 2013) realizada no âmbito do PPG *Stricto sensu*, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

tivas, de prevenção e promoção à saúde, bem como programas e políticas públicas voltadas para os escolares. A produção dos dados da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e conduzida a partir da perspectiva socioantropológica que valoriza a construção dos significados acerca dos temas abordados considerando a ótica dos sujeitos envolvidos.

Neste capítulo serão descritos os depoimentos dos sujeitos da pesquisa que focalizam a “descoberta” da própria sexualidade que se revelou como à margem ou estranha ao modelo heteronormativo predominante na sociedade contemporânea. Neste sentido, esta iniciativa visa contribuir para os atuais debates sobre educação sexual e sexualidade na escola no Brasil. Estes exibem, entre outros, discursos voltados para a prevenção de doenças e da gravidez na adolescência, mas também aqueles que contêm a introdução da orientação sexual como um tema transversal em educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos programas e políticas públicas, a exemplo do Programa Brasil Sem Homofobia. No entanto, este debate mostra-se restritivo, o que justifica nosso interesse pelo tema neste trabalho. De acordo com o levantamento bibliográfico realizado acerca da literatura sobre o tema (TOLEDO; VARGAS, 2013), o Tema Transversal Orientação Sexual, apesar dos avanços, ainda se apresenta, a partir de uma perspectiva crítica, com uma abordagem heteronormativa e apoiada em um modelo de saúde médico-higienista.

A história da educação tem nos ofertado inúmeras demonstrações do caráter disciplinador, regulador e excludente da escola. No entanto, ao mesmo tempo, se constitui em um espaço onde a diversidade, incluindo a sexual, também se expressa, como afirma Paula (2008, p. 99): “a escola, entretanto, é composta de sujeitos sociais de múltiplas identidades, com experiências distintas e é pela busca dessas identidades - cultural, social, sexual, racial, étnica e religiosa - que os diversos grupos e indivíduos se organizam”. No que tange às diferenças ligadas à experiência sexual, observa-se que a sexualidade vem sendo trabalhada na escola sob a forma de ações pontuais, em eventos ou projetos dentro de alguma disciplina específica, na maioria das vezes na disciplina de biologia, e em séries mais avançadas, onde o público geralmente é o adolescente. Este tipo de ações descaracteriza a proposta de transversalidade do tema, dificulta a desnaturalização das desigualdades de gênero, mistifica ainda mais a discussão sobre sexualidade e demonstra a dificuldade de abordagem do tema pela própria escola e seus educadores. Rocha (2008) reforça esta percepção ao discutir a trajetória, os desafios e as possibilidades de um curso para profissionais de saúde e de educação sobre gênero e diversidade na escola (Curso Gênero e Diversidade na Escola - CLAM/IMS/UERJ):

Um primeiro desafio do trabalho com a diversidade na escola é ultrapassar o limite de ações esporádicas. No meu entendimento, o Governo Federal, tendo como carro-chefe o Ministério da Educação e os Governos Estaduais e Municipais por meio de suas Secretarias de Educação, deve desencadear ações permanentes que perpassem outros ministérios e secretarias, fomentando a discussão, propondo políticas públicas e desen-

volvendo postura crítica de desnaturalização da desigualdade e promoção da igualdade no ambiente escolar. (ROCHA, 2008, p. 66).

Mas porque discutir gênero e diversidade sexual na escola? Porque situações relacionadas às questões de gênero, à descoberta do corpo e da sexualidade estão presentes no ambiente escolar e podem, interseccionada a outras diferenças, produzir desigualdades e exclusões social. A separação de filas entre meninas e meninos, os relacionamentos afetivos entre os jovens e a gravidez de um/uma adolescente são exemplos de situações que permeiam o cotidiano da escola e são produtoras de subjetividade entre os jovens, estando presentes no currículo escolar. Devem, portanto, ser discutidas e problematizadas nas escolas (BARROS; RIBEIRO, 2012).

Se pensarmos a educação como base para a construção de uma sociedade democrática, que respeita as diferenças e compreendermos que as relações desiguais e de poder que conformam nossa sociedade se estabelecem de modo relacional, a partir de reprodução de padrões binários, opressivos e excludentes, podemos entender a escola como espaço privilegiado de formação de valores e transformação social através da emancipação e do empoderamento dos indivíduos, tornando-os sujeitos sociais políticos.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso quotidianamente, com a nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 85)

Somando a isso, diversas pesquisas apontam situações preconceituosas e discriminatórias em relação a diversidade sexual na escola. Na pesquisa *Juventudes e Sexualidade da UNESCO* (2004) a discriminação contra homossexuais esteve ainda presente e considerada uma atitude comum e costumeira entre alunos jovens (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, 24,2% dos alunos entre 15 e 19 anos de idade entrevistados disseram que não gostariam de ter colegas homossexuais em sua classe e este valor aumentou para 39,7% quando analisadas somente as respostas dos meninos. E 30,8% dos pais e responsáveis, quando questionados, responderam que não gostariam de verem seus filhos estudando com homossexuais. Quanto aos profissionais do corpo técnico-pedagógico, no Rio de Janeiro, 3,3% foram de respostas negativas, evidenciando uma menor taxa de rejeição por parte dos profissionais dos que os demais sujeitos da pesquisa.

A pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Perseu Abramo com jovens e adultos a partir dos 16 anos de idade de 150 municípios brasileiros indicou que 1 em cada 4 brasileiros é homofóbico, ou seja, demonstram certa tendência (seja ela forte ou fraca) a praticar atitudes discriminatórias em relação à diversidade sexual. Neste contexto, a escolaridade aparece como um dos fatores que mais exercem influência nos níveis de preconceito social em relação à diversidade sexual. Dentre os entrevistados que nunca estudaram, 52% demonstraram ser homofóbicos contra os 10% dos que haviam frequentado o nível superior. De acordo com estes dados, quanto maior o número de anos de estudo, menor é o preconceito e maior a aceitação de homossexuais (VENTURI; BOKANY, 2011). A Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004 ratifica estas informações, demonstrando que 26,8% dos entrevistados já haviam sido marginalizados na escola ou faculdade, por colegas ou professores (CARRARA, 2005). No ambiente escolar durante o período da adolescência, entre 15 e 18 anos de idade, os resultados encontrados são maiores e mais preocupantes: 40,4% dos jovens vivenciaram algum tipo de experiência discriminatória na escola (CARRARA, 2005). Estes dados legitimam a necessidade de uma intensificação das ações voltadas para o público jovem escolar, mais vulnerável em relação à discriminação e as demonstrações de preconceito relacionadas à sexualidade.

As diferenças no que tange à experiência sexual, mesmo quando não diretamente reprimida no ambiente escolar, tem como padrão de normalidade a heteronormatividade e, para tanto, qualquer expressão de sexualidade diferente pode ser considerada desviante. Assim, homossexuais, transexuais, travestis e bissexuais, são aceitos desde que não expressem publicamente sua sexualidade, sob o risco de desordenação dos padrões sociais vigentes. Transformações sociais a partir do séc. XVIII classificaram certos comportamentos que transpusessem as normas naturalizadas como desviantes, incluindo os da esfera da sexualidade. Neste período um conjunto de discursos e práticas direcionava seu olhar para os corpos e para a vida, ao que Foucault nomeou de biopoder (FOUCAULT, 1998). O autor explica que a configuração do desvio se origina e se firma em um novo mecanismo de poder na sociedade, o poder disciplinar, que funciona como um modo de intervenção e controle social (FOUCAULT, 1998).

Neste trabalho apresentamos um dos aspectos da trajetória escolar analisados, que corresponde à “descoberta” da sexualidade pelos sujeitos da pesquisa, momento em que o indivíduo se perceber diferente e as repercussões deste fato como a aceitação de si, da família e da escola. Embora em nosso estudo o público jovem não tenha sido o foco, cabe lembrar que a estratégia utilizada foi que os entrevistados fizessem referências a esta etapa de suas vidas em suas narrativas.

Aspectos Teórico-metodológicos

O estudo foi delineado a partir dos aportes teóricos conceituais sobre desvio e comportamento desviante com base em autores das ciências sociais (BECKER, 2008; GOFFMAN, 1988). Becker (2008) considera que o desvio não é intrínseco às condutas ou aos sujeitos que os perpetraram e sim determinado por meio de mecanismos de julgamento que abrangem contendas acerca dos objetivos particulares de certos grupos. Desta forma, traduz-se como a interação entre o sujeito que pratica o ato ou apresenta tal comportamento e a reação daqueles que, mediante artifícios de avaliação e julgamento, o classificam como desviantes. Nesta perspectiva a conformação de um estigma se dá mediante um descumprimento das regras vigentes no grupo, o resulta na rotulação do responsável por tais atos como um desviante, que potencialmente poderá ser excluído socialmente.

A propósito desta questão, Elias (2000) defende que a sociedade opera como uma trama maleável de tensões. Esta trama se configura a partir de relações instáveis de poder e se estabelecem fundamentalmente pela interdependência dos sujeitos em seu contexto social, podendo ser assinaladas por uma figuração de aliados ou de concorrentes. Neste contexto, Elias ressalta a importância de se discutir sobre a sociodinâmica da estigmatização:

Atualmente, há uma tendência a discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar este tipo de observação é classificá-la como preconceito. Entretanto, isso equivale a discernir apenas no plano individual algo que não pode ser entendido sem que se o perceba, ao mesmo tempo, no nível do grupo. Na atualidade, é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-los entre si. (ELIAS, 2000, p. 23).

Dentro desta perspectiva Becker (2008) pressupõe a transferência do enfoque no sujeito para as inter-relações, visto que as regras, as normas, os desvios e os rótulos (*labels*) são constituídos através de mecanismos políticos, mediante os quais determinados grupos são capazes de atribuir um caráter impositivo às suas perspectivas, tentando legitimá-las como as mais coerentes e corretas.

A partir destas perspectivas teóricas e metodológicas partiu-se do pressuposto de que os fenômenos sociais não estabelecem necessariamente uma relação causal (causa e efeito) entre os termos em análise. Portanto, a orientação sexual desponta como um dos fatores implicados na trajetória escolar em termos das interrupções e continuidades dos sujeitos na escola. Como já informado, este estudo é parte dos resultados de pesquisa mais ampla sobre Diversidade sexual no contexto escolar. O desenvolvimento e a análise dos dados, realizada em diálogo com a literatura sobre o tema, foi norteada pelos pressupostos da abordagem qualitativa a partir da perspectiva socioantropológica, que privile-

gia a atribuição de sentido aos temas abordados (GOFFMAN, 1988; DA MATTA, 1987; VELHO, 1985, 1987; CHIZOTTI, 1991).

O trabalho de campo foi realizado entre junho e agosto de 2012. O grupo da pesquisa foi composto por oito indivíduos que se auto descreveram em termos de sua orientação sexual no intuito de conhecer suas experiências relacionadas à experiência da sexualidade na escola. Ou seja, a classificação utilizada para a definição da orientação sexual destes sujeitos foi aquela referenciada pelo próprio entrevistado quando indagado sobre sua orientação sexual. A idade destes participantes variou entre 24 e 79 anos de idade, sendo 6 nascidos com o sexo biológico masculino e 2 com o sexo biológico feminino. Quanto à autoclassificação de orientação sexual tivemos: 1 transexual, 5 homossexuais e 2 lésbicas. Quanto ao nível de escolaridade tivemos: 3 pós-graduados, 1 graduado, 2 com ensino médio completo (sendo 1 deles cursando o nível superior na metodologia EAD), 1 com ensino médio incompleto e 1 com ensino fundamental incompleto.

Os critérios de inclusão/exclusão atenderam à condição de serem escolarizados, de ambos os sexos, com interesse em participar da pesquisa e sem restrição de idade. A boa aceitação do pesquisador foi elemento muito favorável à realização das entrevistas embora o tempo de espera para a realização da primeira entrevista tenha correspondido a 7 meses a partir do início do trabalho de campo. Neste último aspecto cabe esclarecer que o acesso a este grupo se mostrou muito difícil considerando que a pesquisa tratou de tema muitas vezes estigmatizado. Chizotti (1991) considera como uma das principais características da abordagem qualitativa a submersão do pesquisador nas situações e no contexto da pesquisa bem como o reconhecimento dos atores sociais como indivíduos que produzem saberes e práticas. Um dos desafios neste tipo de pesquisa de campo é o encontro com o exótico (DA MATTA, 1987). Segundo o antropólogo, faz-se necessário uma imersão em outra realidade, transformando o exótico em familiar. Da Matta (1987) emprega o termo familiar para se referir a alguma coisa que faz parte do universo social habitual. Para que esta transformação do familiar em exótico aconteça é necessária a existência de um questionamento e do posterior afastamento do pesquisador para colocar os acontecimentos do mundo habitual à distância. Deste modo o que concebemos como sendo familiar não é necessariamente conhecido ficando a depender de um trabalho reflexivo que envolve a posição dos sujeitos, incluindo a do pesquisador, no cenário social (VELHO, 1987). O mergulho no campo do simbolismo e da subjetividade, invariavelmente arraigados no contexto social do qual surgem, é um recurso primordial sempre que as temáticas pesquisadas exijam um estudo essencialmente interpretativo, permitindo ao pesquisador adentrar na esfera das motivações e intenções dos sujeitos. Em termos analíticos nesta pesquisa a demarcação das fronteiras simbólicas torna-se um desafio considerando as relações entre os diferentes grupos que delinham as identidades sociais (VELHO, 1985). Trata-se de uma questão complexa para a pesquisa, mas também um grande desafio posto à compreensão dos sujeitos nas sociedades complexas.

Os participantes foram localizados através da técnica snowball sampling (BIERNACKI; WALDORF, 1981) ou ‘bola de neve’, comumente utilizada em pesquisas sociais. Deste modo, foram contatados inicialmente usuários do Sistema Único de Saúde Brasileiro em um serviço ambulatorial de endocrinologia e de psicologia para que estes colaborassem na identificação do grupo de informantes. Os nomes utilizados para identificar cada participante foram escolhidos pelos próprios entrevistados, da mesma forma que a classificação de orientação sexual empregada, cuja nomenclatura utilizada foi a referida pelo próprio sujeito. Na caracterização dos sujeitos da pesquisa buscou-se identificar o ponto de vista de quem vive a experiência quanto aos aspectos associados à identidade sexual que repercutem na trajetória escolar, bem como a atuação do professor relacionada ao tema. O critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa contemplou ainda os sujeitos que poderiam estar ou não estudando na época das entrevistas, pois o interesse da pesquisa centrava-se nas experiências anteriores relacionadas à trajetória escolar e à sua experiência na escola visando uma maior compreensão dos elementos em jogo concorrentes para uma eventual evasão escolar.

Tendo em vista o desenho do estudo as entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturadas com uso de roteiro para coleta de dados sobre: Caracterização do entrevistado; Orientação Sexual, Identidades e Práticas; Trajetória Escolar Progressiva. Quanto ao local de realização das mesmas os participantes foram convidados a comparecerem ao Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde (LEAS) do Instituto Oswaldo Cruz IOC/FIOCRUZ para a realização das entrevistas, visto que este permite um ambiente de privacidade para esta atividade e onde já são realizadas pesquisas desta natureza. No entanto, caso fosse de interesse do entrevistado, estaríamos disponíveis para ir até o seu local de preferência para realização da pesquisa.

Cabe destacar que o este recurso de deslocamento ao local de preferência do participante favoreceu uma maior aproximação do pesquisador com os sujeitos e com o contexto sociocultural no qual ele está inserido. Neste processo torna-se relevante considerar o necessário estranhamento promovido pela aproximação com o grupo e o distanciamento pelo pesquisador das regras e da visão de mundo a ele pré-existente (DA MATTA, 1987). Em nossa pesquisa o trabalho de campo realizado permitiu que a ideia inicial, de que o papel do professor e a evasão escolar estabeleçam uma relação direta entre si, ganhasse novos contornos, permitindo-nos observar que a evasão escolar nem sempre se verifica, não obstante também possa ser uma consequência das contendas relacionadas à diversidade sexual na escola. E para que esta observação fosse possível, foi preciso que nos afastássemos das ideias iniciais geradas pelo senso comum, para que pudéssemos constatar que essa evasão estava muito mais vinculada à maneira como o indivíduo vivenciava a sua sexualidade no ambiente escolar, em seus variados aspectos. A partir da relativização da atuação do professor, pudemos observar o uso de estratégias de encobrimento da orientação sexual como facilitadores para convivência no ambiente escolar e a positivação de uma identidade como fator relevante na trajetória escolar, não sendo possível,

deste modo, estabelecer uma relação direta entre a atuação do professor e a evasão escolar.

A análise dos dados foi realizada a partir das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, em se tratando da identidade dos sujeitos e de suas percepções como tal. Sendo assim o grupo do estudo foi orientado a se auto classificar, em termos de sua orientação sexual emergindo como categorias autoatribuídas: homossexual, bissexual, transexual ou travesti. Esta propriedade constitui fator relevante na identificação dos sujeitos incluídos em estudos que desejam se aproximar de circunstâncias sociais específicas, como foi o caso desta pesquisa. Partindo do pressuposto de que os fenômenos sociais não estabelecem necessariamente uma relação causal (causa e efeito) e tendo em vista os objetivos e a pergunta de investigação deste estudo, optamos primeiramente pela organização dos dados em dois eixos inter-relacionados: identidade sexual e trajetória escolar. No primeiro eixo identidade sexual, buscamos compreender de que maneira os sujeitos da pesquisa se percebem e se autodenominam quando questionados sobre sua sexualidade. Ao longo de todo o processo de realização das entrevistas são encontradas nas narrativas fragmentos que apontam os diversos modos como os sujeitos se apresentam e como se percebem em termos de sua identidade sexual. No segundo eixo pretendemos identificar a trajetória escolar de cada sujeito e analisar como a sua postura, através do uso ou não de estratégias de encobrimento, se reflete em sua história pessoal de vida e na interseção entre escola, sexualidade e evasão escolar. Posteriormente a análise foi estruturada em três momentos. O primeiro, sobre o qual nos deteremos neste capítulo, está relacionado ao momento em que o indivíduo se perceber diferente; o chamaremos aqui de “descoberta” e aceitação de si (mesmo reconhecendo que este não é um fragmento de tempo e sim um processo contínuo), da família e da escola. O segundo momento refere-se aos sinais da diferença, onde o indivíduo problematiza suas identidades, questionando: quem sou e como me vêm. O terceiro e último momento refere-se à repercussão da identidade no contexto escolar e as condutas e estratégias que auxiliam o sujeito a lidar com a sua sexualidade a partir da “descoberta”.

Identidade Sexual e experiência escolar vista pelos entrevistados: “descoberta” e aceitação de si, da família e da escola

Quando buscamos compreender o fenômeno da “descoberta” e da aceitação da sexualidade pelos atores envolvidos e pelo próprio sujeito nos deparamos com a seguinte questão: o risco de rotular a aceitação como um momento finito, que teria início meio e fim. Não sendo esta nossa intenção, partimos do pressuposto de que a aceitação é um processo contínuo, fluído e em desenvolvimento permanente, que acontece a cada interação social à qual o indivíduo é submetido. Sendo assim, durante todo este estudo o processo de aceitação, seus desdobramentos e consequências foram considerados.

Em um episódio ocorrido na escola, ainda na infância, Jabuticaba vivenciou a “descoberta” de suas preferências sexuais através de seus referenciais

de beleza. Ainda que descreva a aceitação familiar como tranquila, explica que a ausência de conflitos nesta fase, e que se perpetuou até a adolescência, foi oriunda de uma coibição de seus pensamentos, desejos e atitudes.

Eu achava que isso era normal e aí percebi que não era, que o normal era menino gostar de menina. Mas eu gostava de meninos e eu era um menino. E quando eu disse que achava um coleguinha da escola bonito, fui caçoado pelos colegas. E eu tive que esconder que realmente achava os meninos interessantes, que eu os achava bonitos e que as meninas não despertavam isso em mim. Minha mãe foi chamada na escola, meu pai também, mas ele nunca aparecia, então minha mãe foi sozinha. E depois ela me disse: meu filho, você não pode falar essas coisas, não pode falar que menino é bonito, você é um menino e só pode gostar de meninas, senão vão te chamar de ‘viadinho’. E assim eu fiz, nunca mais falei essas coisas na escola, pelo menos até a adolescência. (Jabuticaba, 25 anos, homossexual, Assistente Administrativo).

As expectativas da mãe em relação às atitudes de Jabuticaba são rotineiras nos ambientes sociais e “estabelecem as categorias de pessoas que têm a probabilidade de serem neles encontradas” (GOFFMAN, 1988, p. 11), permitindo, deste modo, o relacionamento com o outro. Desta forma, o comportamento da mãe de Jabuticaba foi o de preservar seu filho, evitando que o mesmo pudesse ser considerado diferente e, conseqüentemente, estigmatizado, sendo colocado à margem da sociedade por não corresponder a estas expectativas normativas criadas e aceitas pela sociedade.

A mesma relação de preservação pode ser observada na família de Antônio. Como o próprio descreve, sua família sempre foi muito unida e foi essencial em sua vida e trajetória escolar, nunca o rejeitando por sua sexualidade. No entanto, o que se extrai de seu discurso é uma aceitação familiar, e até pessoal, sujeita a ressalvas e limitações, todas relacionadas à expectativa de representatividade de um papel de gênero atrelado ao seu sexo biológico de nascimento. Papel este também construído e infligido socialmente.

Conversei com meu irmão mais velho. Escolhi ele porque ele sempre foi meu ídolo. Ele sempre foi muito bem articulado, falante e entendedor de tudo. Por isso o escolhi. A conversa foi tranquila. Ele só me disse que eu não ia deixar de ser o irmão dele por isso, mas que não queria me ver sofrendo e que não queria me ver vestido de mulher. [...] Depois que falei com meu irmão ele me ajudou a conversar com os meus pais. A postura deles foi a mesma do meu irmão. Meu pai só falou que não queria filho ‘viadinho’, desmunhecando e promíscuo. Acho que a educação que eles nos deram me moldou como pessoa e eu nunca seria um homossexual afetado. (Antônio, 49 anos, homossexual, Engenheiro Naval).

Diferente de Antônio e Jabuticaba, Ana afirma que a “descoberta” teve reflexos imediatos na sua vida escolar, mesmo que não tenha conversado com ninguém e que nenhum adulto a tenha questionado sobre sua sexualidade. Re-

lata que: “foi complicada, porque eu mesma não entendia e não aceitava o que eu estava sentindo. Pensei até em suicídio em uma certa fase da adolescência” (Ana, 33 anos, lésbica, Comerciante). Ana ressalta que o problema maior estava nela mesmo, ou seja, em sua aceitação pessoal. O sentimento de não pertencimento àquele lugar, demonstrado por Ana, são justificados por ela como uma incompreensão da própria sexualidade.

Assim como Ana, Carlos esclareceu que na infância e início da adolescência não se aceitava nesta condição. Caçula em uma família com cinco irmãos e seis irmãs, ao se perceber atraído pela figura masculina por volta dos nove anos, Carlos tentou, com insucesso, conversar com alguns de seus irmãos sobre suas impressões e sentimentos. Em sua fala é possível compreender como a dinâmica familiar, especialmente pelo fato de Carlos ter cinco irmãos homens e mais velhos, favorecia uma postura retraída do participante.

Para mim eu acho isso muito natural hoje. No passado não, porque eu via que eu era diferente. Em uma família de onze filhos, cinco homens e até aos quinze eu tentava conversar com um irmão para perguntar para ele assim: você sente o mesmo que eu sinto? Eu achava que até então todos éramos iguais. Dos quinze para cima eu comecei a perceber que não, mas até aos quinze eu queria falar com meu irmão, mas eu tinha medo dos meus outros quatro irmãos. Eu queria perguntar para eles assim: você sente a mesma coisa? [...] Mas eu tinha vergonha de perguntar, até um dia que eu falei assim: se eu perguntar eu vou levar uma porrada, então eu fiquei quieto. Foi ruim até eu me aceitar [...] porque até então eu vivia escondido. (Carlos, 47 anos, homossexual, Contador - Assistente de Logística).

No caso de Janaína, a “descoberta” se deu bem cedo, quando costumava brincar com acessórios femininos de sua mãe. Ela afirma que suas preferências incomodavam sua família e os atores sociais que a rodeavam na escola, principalmente por ser dotada de uma aparência física delicada e feminina.

Quando eu era pequenininha eu já brincava e dizia que eu era menina. Devia ser um transtorno para minha mãe, porque eu lembro que ela vivia atrás de mim dizendo que eu não podia brincar com o sapato dela, que eu não podia usar saia, que eu não podia falar que eu era menina. Nossa, dei trabalho! [...] Mas sempre fui muito feminina, tinha até peitinho. Então foi bem complicado. (Janaína, 36 anos, transexual, Artesã – Artista Plástica).

A entrevistada Lalá também relata os mesmos tipos de dificuldades enfrentadas na “descoberta” e enfatiza que hoje a relação com sua família é normal, pautada em respeito e admiração, mas que isso não foi sempre assim. Quando decidiu contar sobre sua homossexualidade para sua mãe, enfrentou um pouco de resistência: “a conversa foi bem complicada, foi difícil para minha mãe aceitar” (Lalá, 38 anos, lésbica, Enfermeira e Professora de Judô).

Dentre as dificuldades encaradas por Lalá, o seu adoecimento psíquico foi uma das mais marcantes. Por volta dos dezesseis anos passou por um quadro de depressão que a afastou da escola, como descreve: “larguei porque entrei em depressão profunda. Tive que tomar remédio, fazer terapia. Tinha medo de sair na rua e me tranquei em casa” (Lalá, 38 anos, lésbica, Enfermeira e Professora de Judô). Os motivos que a levaram a este quadro foram mais do que simples atitudes de preconceito. O sentimento de não pertencimento ao grupo, a rejeição e a incompreensão sofrida por Lalá tornaram a ida a escola ou uma simples caminhada na rua uma coisa intolerável. Ela descreve este processo de adoecimento e o significado que este período teve para sua vida:

Eu senti que era o melhor para mim naquela época. Eu nem pensei direito, quando fui ver eu já não estava conseguindo ir para aula e assim fui me afastando, até o dia que avisaram a minha mãe. Depois que abandonei pareceu que meus problemas iam ficar do mesmo tamanho, mas na verdade acho que pioraram. [...] Porque fiquei deprimida. Não gosto nem de lembrar. Mas eu fiquei mal porque me achava esquisita, me achava abandonada. Ninguém gostava de mim na escola, sabe. Nunca pertenci a nenhum grupinho. Tinha poucos amigos. Aí fui adoecendo até que não conseguia comer, nem dormir e nem sair de casa. (Lalá, 38 anos, lésbica, Enfermeira e Professora de Judô).

Os sentimentos de inadequação e de não pertencimento descrito pelos entrevistados, no que se refere a não aceitação inicial de sua sexualidade encontram em Goffman uma explicação ao esclarecer que os sentimentos de uma pessoa estigmatizada são reflexo dos “padrões que ele incorporou da sociedade maior” (GOFFMAN, 1988, p. 17). Para o autor a identidade sexual do indivíduo ainda em desenvolvimento é resultado de padrões estigmatizados, que se apresentam como ferramentas preventivas de controle social por um lado e, conseqüentemente, mecanismos repressivos por outro.

Johny expressa em seus relatos esse sentimento de repressão quando diz que: “no início é difícil para todo mundo porque a própria sociedade faz com que pareça que você é um monstro, que você é de outro planeta. Ao menos na minha época, há 50 anos atrás” (Johny, 55 anos, homossexual, Químico). Paulo também demonstra essa repressão, essa necessidade de ter que esconder a sua sexualidade e repetir os padrões heteronormativos quando explica que na escola “se comportava dentro dos padrões” e justifica sua atitude de não se revelar no ambiente escolar: “você não pode querer que todo mundo aceite, tem que respeitar” (Paulo, 80 anos, homossexual, Bancário aposentado).

Goffman (1988) explica a atitude de Paulo como um reflexo da sociedade da época. Para o autor:

O indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos; isso é um fato central. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma “pessoa normal”, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, por-

tanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima. (GOFFMAN, 1988, p. 16).

No episódio vivenciado por Jabuticaba e relatado anteriormente, o fato de ter dito que achava um colega de classe bonito desencadeou certo sofrimento pessoal e familiar, além de repercutir em sua trajetória escolar. Jabuticaba resalta, lembrado com certo orgulho, o papel muito importante representado por sua professora. Adotando uma postura oposta à assumida pela escola, sua professora de português ficou encarregada de conversar com a sua mãe. Segundo Jabuticaba, essa professora foi bem gentil e tentou remediar a situação que havia sido criada. Ainda que discorde impetuosamente da compreensão da professora acerca deste tipo de experiência avaliada por ela como transitória, Jabuticaba demonstra enorme gratidão pela atitude desta professora:

A professora foi quem relatou a história para a minha mãe. Eu lembro que ela foi bem delicada e tentou abafar o caso, ou como minha mãe dizia, passou a mão na minha cabeça. Ela falava para minha mãe que aquilo era normal para a minha idade e que isso ia passar. Só tinha um problema: é que ela não sabia que não ia passar, porque não era uma doença, então não tem cura. Mesmo assim, sou muito agradecido pelo que ela fez. Foi a única que me defendeu. Mesmo não sabendo o que estava falando ela me protegeu naquele momento. (Jabuticaba, 25 anos, homossexual, Assistente Administrativo).

No espaço familiar, assim como no espaço escolar, a sexualidade é utilizada como um mecanismo de controle social (FOUCAULT, 1979). No caso de Jabuticaba foi evidente a tentativa de intervenção da escola ao solicitar que a professora comunicasse aos pais tal atitude.

A sexualidade, segundo alguns autores, pode se apresentar socialmente sob dois olhares: um positivo, que diz respeito ao desejo, à sensualidade, aos prazeres do corpo e dos sentidos; e um negativo, que origina o controle social e a disciplina, rotulando os indivíduos de acordo com características atribuídas aos seus corpos, atitudes e comportamentos, especialmente relacionados à prática sexual. Tais mecanismos de controle social da sexualidade são transmitidos e justificados em nome da manutenção de uma ordem social, pautada em regras estabelecidas como verdades que funcionam com o intuito de vigiar, de manter “sob fiscalização” e promover o medo, medo esse que se deu no passado, entre outros motivos, ao se associar diversas dimensões da sexualidade às doenças sexualmente transmissíveis (GOFFMAN, 1988; BECKER, 2008; CARRARA, 2010).

Não que essas posições e perspectivas não estejam presentes em muitos dos discursos relatados por nossos entrevistados, através dos quais pudemos compreender as circunstâncias às quais os autores supracitados se referiram. Mas cabe manifestar nosso cuidado em não reproduzir e valorar estas dicotomias. É importante ressaltar que esta dicotomização da sexualidade pode ser uma perspectiva decorrente daquilo que Foucault coloca como “um formidável

instrumento de controle e de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 233), ou seja, a sexualidade como um dispositivo de poder. E essas relações de poder, emanadas sob a forma de atitudes de preconceito e discriminação puderam ser observadas, mesmo que sutilmente, na história de Jabuticaba.

Jabuticaba relata que começou a faltar as aulas frequentemente. Ao ser indagado se houve questionamento por parte de sua mãe ou por parte de profissionais da escola sobre as suas ausências consecutivas, respondeu:

Sim, pela minha mãe. Mas ela estava tão tensa naquela época, que acho que isso ficou um pouco a meu cargo. E eu disse a verdade. Que queria curtir, que não gostava da escola, que queria decidir um pouco o que fazer e que na escola eu estava sofrendo assumindo minha posição. Pensando bem, acho que eu tinha era medo de assumir e acontecer o que tinha acontecido antes. A escola era a mesma, todo mundo me conhecia. Acho que foi um pouco disso também. (Jabuticaba, 25 anos, homossexual, Assistente Administrativo).

Como podemos perceber, Jabuticaba expressa certa dificuldade em lidar com a rejeição ou não aceitação de seus colegas de classe e dos outros profissionais da escola, mesmo que esta situação não estivesse tão claramente exposta, era sentida pelo entrevistado. De acordo com o entrevistado, ainda que esta situação não tenha ocasionado diretamente um rompimento do vínculo escola-aluno, ela aparece, em falas posteriores, como corresponsável pela interrupção temporária de seus estudos. De modo semelhante Ana relata que a “descoberta” de sua sexualidade também repercutiu no contexto escolar. Sua principal queixa foi a de que era vista de maneira diferente pelos colegas, professores e demais funcionários da escola. Fato que Ana atribui ao seu excesso de timidez e ao seu jeito fechado e calado.

Eu não me sentia bem lá, parece que todo mundo me olhava. Parece que as risadas eram sempre para mim. Eu achava as meninas e os meninos meio bobinhos, rindo à toa, sabe. Acho que eu não tinha muito motivo para sorrir e não entendia aquela felicidade toda daquelas crianças. Sempre tive a vida muito difícil, sabe. (Ana, 33 anos, lésbica, Comerciante).

Apenas um episódio escolar referente à sua sexualidade foi mencionado, como se segue:

Só me lembro de eu ficar olhando as meninas no banheiro. E eu achava as meninas lindas. Uma menina uma vez percebeu e disse que devia estar com inveja porque eu não tinha corpo de menina, não tinha peitos. E eu disse que era isso mesmo, afinal era melhor elas rirem por isso do que por eu ser lésbica. (Ana, 33 anos, lésbica, Comerciante).

Ainda que Ana tenha ficado constrangida neste episódio com as colegas de turma, não houve nenhuma menção por parte das amigas quanta à preferência sexual da entrevistada. Note que embora não tenha narrado ter sofrido

nenhuma injustiça, preconceito ou agressão, Ana sentia-se diferente por se sentir atraída por meninas.

Sim, sempre implicavam comigo na escola. Era muito chato. Até a professora falava que eu parecia um bichinho de tão fechada que eu era. Eu sentia que eu era olhada de maneira diferente, principalmente quando todas as meninas começaram a ficar com o corpo mais feminino, começaram a ter seios, a querer falar de namoradinhos. Eu nunca quis. Não que eu me lembre. Sempre fui muito tímida e fechada, então nunca contava o que acontecia comigo para ninguém. (Ana, 33 anos, lésbica, Comerciante).

Lalá, por sua vez, relata um episódio que marcou a sua trajetória escolar devido às atitudes de um educador. A entrevistada exhibe a mágoa que nutre por uma professora de português que a interpelava constantemente com comentários constrangedores acerca de questões relacionadas à sua sexualidade.

Na escola eu sofri alguns preconceitos sim. Uma das que me lembro ainda com mágoa era da professora de português que falava que eu era um molequinho porque eu não gostava de lacinho no cabelo, não gostava de nada rosa, não era fresquinha como as meninas e adorava jogar bolinha de gude e correr pelo pátio. Aí quando eu voltava do recreio eu sempre vinha suada e suja e no dia que era aula dela ela sempre falava: lá vem o molequinho da turma. Era horrível porque todo mundo ria de mim. Ela disse uma vez que eu devia ter nascido menino, porque menina desse jeito era muito feio. Olha, eu sofri com essa professora. Nesse ano eu fiquei até com notas baixas e logo eu que era a melhor aluna da turma. (Lalá, 38 anos, lésbica, Enfermeira e Professora de Judô).

Episódios de estranhamento frente ao que é diferente são frequentes nos processos de socialização. É neste contato com o outro, com a comunidade à sua volta, que o indivíduo transmite suas informações sociais. Para Goffman (1988), essas informações sociais funcionam como uma representação social do sujeito, que possui atributos, que podem ser permanentes ou não, que possui anseios e desejos e que podem ser acessíveis e auferidas de modo rotineiro. Ainda de acordo com Goffman (1988), estas representações não podem ser entendidas como construções individuais somente, pois são, na verdade, construtos culturais que se fortalecem e produzem os estereótipos, os quais o autor descreve como “perfil de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter” (GOFFMAN, 1988, p. 61).

Na vida de Janaína não foi diferente. Sua trajetória escolar foi permeada de eventos que marcaram seu caminho. Acostumada com estranhamentos e preconceitos, Janaína nos relata, de maneira muito leve e bem-humorada, fragmentos de sua história, que ocorreram desde a mais tenra idade. Com relação à escola, a participante narra:

Na adolescência eu evitava muita coisa, principalmente falar. Eu não falava com ninguém, ficava no meu canto, só respondia quando a professora perguntava. Não tinha quase amiguinhas, só duas. E eu brincava com elas escondida, para que os meninos não me vissem e não comessem a implicar comigo. [...] Na escola todo mundo me olhava estranho, até os professores, o diretor, as copeiras e o vigia. Era engraçado se não tivesse sido triste. Eu sentia todo mundo me olhando. (Janaína, 36 anos, transexual, Artesã – Artista Plástica).

Observa-se que Janaína não se reconhecia como participante do grupo social na qual estava inserida, neste caso a escola, assim como não era reconhecida por este mesmo grupo. Deste modo, Janaína não se emoldurava em um papel social previamente definido para ela naquele ambiente. Sua figura frágil e feminina contrastava com nome masculino em seu registro de nascimento e o seu órgão sexual, ocasionando uma ruptura entre o vínculo escolar e a criança que ali estava. Como explica Guimarães (2004):

Numa cultura tradicionalmente patriarcal e machocêntrica como é a brasileira, um dos fatores a ser destacado é a nítida dicotomização entre os papéis sociais – e de gênero – masculinos e femininos. Esta delimitação simbólica de fronteiras entre os sexos se reproduz nas atividades socializadoras do cotidiano, não somente na produção de atitudes e comportamentos como também na determinação de atividades e de espaços sociais ‘próprios’ a cada sexo. (GUIMARÃES, 2004, p. 44).

Segundo Goffman (1988), as atitudes classificatórias seriam usadas como atributos profundamente depreciativos. Assim, as categorias de avaliação de indivíduos e grupos cumprem a função de confirmar a “normalidade” e “superioridade” de uns sobre os outros. Nesse caso, os emblemas distintivos, materializados nos atributos, são mantidos na sociedade ao longo da história, através de imagens construídas e assimiladas: as representações sociais. No interior desse cenário está não somente o fato de definir e classificar sujeitos ou grupos desviantes, como também, estabelecer planos e metas no efetivo exercício do controle social. Portanto, as ideias de estigmas e desvios estão associadas às identificações das homossexualidades.

Os demais entrevistados, Carlos, Johny, Paulo e Antônio afirmaram que a “descoberta” de suas sexualidades não se repercutiram no contexto escolar. No entanto, podemos verificar que nestes casos a sexualidade não foi exposta de maneira clara e observável dentro do espaço escolar. A ausência de marcadores de gênero se apresenta aqui como um mecanismo de proteção contra situações e atitudes preconceituosas.

Questões para refletir

Neste estudo problematizamos a existência efetiva de padrões femininos e masculinos dominantes – heteronormatividade – e sua ação devastadora no ambiente escolar caso não seja considerada pelos profissionais dedicados ao

ensino. Esta constatação levanta a necessidade de se discutir a formação do professor, o seu papel político e sua autonomia, além de reforçar seu desempenho acolhedor nas questões relacionadas à diversidade. Almeja-se que esta discussão abra portas para novos estudos sobre a função da escola que queremos para nossa sociedade. De acordo com as perspectivas teóricas-metodológicas do estudo, aqueles que não condizem com estes modelos são, como pontua Goffman (1988), desviantes, tornando-se sujeitos estigmatizados, determinados pelo imaginário social por meio de estereótipos depreciativos.

A sexualidade funciona como um mecanismo de poder e um dispositivo produtor de desigualdades a partir da hierarquização e da estratificação que ocorre com a divisão entre o “normal” (aceito socialmente) e o “anormal” (contrário às expectativas heteronormativas). Tal mecanismo classificatório produz a estigmatização, o preconceito e a discriminação daqueles que não se ajustam ao padrão socialmente imposto. As diferenças entre os gêneros, por sua vez, são tidas como naturais pelo senso comum, ou seja, para a sociedade estas diferenças estão relacionadas ao corpo, mas, para as ciências humanas e sociais o gênero é também uma construção social, pautado na ideia da existência de machos e fêmeas na espécie humana, diferenciando assim a dimensão social da biológica. Desta forma, ser homem ou mulher não está atrelado apenas à anatomia corporal, estando diretamente relacionado ao aprendizado sociocultural, o que gera uma expectativa em relação ao comportamento esperado para cada gênero (CARRARA, 2010).

Pudemos perceber com os relatos que o momento da “descoberta” e a consequente aceitação da sexualidade dos entrevistados interferiu de algum modo na trajetória escolar dos sujeitos. Em todas as entrevistas, tenha a “descoberta” sido retratada como tranquila ou pouco conturbada, tenha a aceitação de si e da família sido efetiva ou não, o que observamos foi a adoção de uma postura ou de ocultação ou de enfrentamento para lidar com o estigma no ambiente escolar. Os reflexos e significações das posturas adotadas no espaço escolar na “descoberta” de sua sexualidade refletiram na trajetória escolar dos sujeitos, trazendo implicações que foram desde o afastamento temporário da escola a uma necessidade de prosseguir os estudos e superar as dificuldades vividas se tornando um profissional de sucesso e com uma carreira em ascensão.

Tendo em vista as considerações feitas, qual seria o lugar da escola no amparo às diferenças? Neste contexto observamos que a escola se mostrou como um espaço importante na vida dos entrevistados. Por um lado, a escola representava um lugar onde se repetiam práticas que naturalizavam as diferenças, perpetuando assim a produção de masculinidades e feminilidades e, portanto, promovendo atitudes discriminatórias, sexistas e homofóbicas. Por outro lado, a escola se manifestou como um ambiente onde os entrevistados encontraram apoio, onde estas diferenças puderam ser desconstruídas e onde o sofrimento e o adoecimento foram evitados. E para os entrevistados, o que parece ter feito a diferença entre estas escolas foi a atuação de alguns docentes.

A hierarquização de gênero, suscitada pela atribuição de valor às diferenças entre o masculino e o feminino, reflete-se nos mais diferentes contextos,

inclusive na escola. A coerência, exigida socialmente, entre o sexo anatômico, a vestimenta e a postura individual foi assinalada por Stoller como “identidade de gênero” ao estudar a travestilidade. Tal coesão identificará as atividades como femininas ou masculinas, caracterizando o sujeito como indivíduo pertencente ao gênero feminino ou masculino (STOLLER apud CARRARA, 2010). Desta forma, é possível postular que o gênero é construído culturalmente e edificado e transmitido socialmente através da família, da escola e da mídia. Esta construção social sugere modelos de comportamento que devem ser adotados por meninos e meninas, especialmente durante a adolescência.

Como bem apontaram os informantes da pesquisa, na juventude estes modelos representam um conjunto fixo de comportamentos e atitudes que subsequentemente são entendidos como as posturas indicadas aos rapazes e às moças que experimentam o início de sua sexualidade. É importante destacar a diferença entre orientação sexual e identidade sexual. A orientação sexual se refere ao comportamento humano, produto do intercâmbio entre fatores biológicos, psicológicos e socioculturais. A identidade sexual se caracteriza pela maneira como o indivíduo se percebe em termos de orientação sexual e demanda a existência de no mínimo 3 dimensões: desejo, comportamento e identidade. Embora possam estar conectados, estes aspectos não necessariamente caminham da mesma maneira e na mesma direção, ou seja, pode não existir uma conexão direta e necessária entre o desejo de uma pessoa, o seu comportamento ou conduta sexual e o modo como percebe a si mesma, como demonstram os informantes da pesquisa.

A descoberta da sexualidade na adolescência coincide com um período no qual a escola é o principal centro de socialização na vida do jovem. É nela que as relações sociais e afetivas são construídas inicialmente. Neste sentido Silva, Siqueira e Rocha (2009, p. 217) acrescentam que:

A escola é o lócus em que os/as jovens muitas vezes iniciam suas relações íntimas e onde se manifestam constantemente valores, crenças e comportamentos sexuais. Em diferentes contextos, como em sala de aula, as identidades dos/as participantes discursivos – alunos/as e professores/as – se constroem e são modificadas: nesse espaço social aprendem valores, noções diversas e se posicionam sobre questões centrais como o comportamento sexual. (SILVA; SIQUEIRA; ROCHA, 2009, p. 217).

Desta forma, a análise do momento de “descoberta” da diferença na experiência da sexualidade foi uma opção relevante por suas imbricações com as questões relacionadas à trajetória escolar dos entrevistados.

É importante reafirmar que utilizamos a expressão “descoberta” entre aspas por acreditar que não se trata de um momento específico, ou de um fato que se descubra de hora para outra, mas sim de um momento na vida do sujeito onde as dúvidas, os receios, os desejos e as expectativas se tornam mais claros e passíveis de entendimento. Chamamos de “descoberta” então aquele momento

que o próprio entrevistado denomina como o ponto de explicitação de si para uma maior compreensão de sua sexualidade.

Cabe ressaltar que a compreensão da fase da “descoberta” se torna muito importante para os estudos na área de ensino, como podemos observar nos relatos dos entrevistados, justamente por permitir um entendimento maior dos anseios e demandas dos estudantes quanto a sua sexualidade, reforçando a necessidade de uma abordagem mais voltada para os assuntos relativos à diversidade sexual, as diferenças, aos preconceitos e discriminações, em conjunto com as discussões relativas a saúde sexual já inseridas no contexto escolar.

Palavras finais...

Ao estudarmos o tema nos deparamos com uma questão desafiadora: a complexidade que envolve a compreensão das identidades sociais no que tange à orientação sexual e, mais especificamente, à maneira como estas identidades de gênero - expressas por meio do uso de estratégias de encobrimento ou de evitação - definem o modo de viver a experiência da sexualidade no contexto escolar. O interesse deste estudo, uma vez afetado pelo universo investigado, não esteve necessariamente ligado ao abandono definitivo da escola, mas sim às imbricações entre a experiência da sexualidade e a trajetória escolar.

Dados da literatura apontam existir um sentimento de despreparo dos professores para tratarem de temas relacionados à sexualidade (BESERRA; TORRES; BARROSO, 2008; FURLANI, 2007; BISCOLI et al., 2005; BEIRAS; TAGLIAMENTO; TONELI, 2005). Esta observação nos despertou para o interesse e a necessidade de compreender os fatores que podem estar diretamente relacionados a estas experiências relatadas pelos informantes da pesquisa que permanecem tão atuais, mesmo após investimentos em políticas públicas e sociais, após a criação de programas de apoio e de formação profissional e após a inserção da educação sexual nos PCNs.

De modo geral, a sexualidade segue sendo tratada nas escolas, sob uma perspectiva médica sanitarista, demandando abordagens e práticas educativas que focalizam a promoção da saúde sexual, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência. Todos estes temas, que por vezes são abordadas na escola, estão diretamente relacionados à maneira como os sujeitos vivenciam sua sexualidade. No entanto, as abordagens educativas que as amparam ainda estão centradas em uma perspectiva comportamental que ao desconsiderar os contextos sociais e culturais que as caracterizam, limitam seu alcance.

Por esta razão, entendemos a partir dos dados da pesquisa que os debates que abrangem a construção das identidades sexuais e de gênero, e da própria experiência da sexualidade, dizem também respeito à escola e ao papel de educador, nomeadamente no que diz respeito à escola como espaço que também produz as diferenças e reproduz a heteronormatividade. Por fim, mediante os atuais desafios da educação em saúde, visamos neste estudo contribuir para

uma maior problematização das abordagens sobre este tema no contexto do ensino.

Referências

- BARROS, S. C.; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 164-187, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BEIRAS, A.; TAGLIAMENTO, G.; TONELI, M. J. F. Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar. **Aletheia**, n. 21, p. 69-78, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942005000100007>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- BESERRA, E. P.; TORRES, C. A.; BARROSO, M. G. T. Dialogando com professores na escola sobre sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis. **Rev. Rene.**, Fortaleza, v. 9, n. 4, out./dez. p. 151-157, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/5254>>. Acesso em: 08 mar. 2013.
- BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, nov. 1981. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004912418101000205>>. Acesso em: 08 mar. 2013.
- BISCOLI, C. et al. Sexualidade em sala de aula: um estudo da produção de sentidos. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, Umuarama, v. 9, n.1, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/download/219/193>>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- CARRARA, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT** – Rio 2004. v. 3. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005. (Coleção Documentos).
- _____. (Org.). **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**, v. 3. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.
- CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DA MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Robert Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200011&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 08 mar. 2013.
- GUIMARÃES, C. D. **O homossexual visto por entendidos**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- PAULA, C. R. Diversidade na escola em debate: rupturas e permanências. In: RODHEN, F.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Org.). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, p. 93-102, 2008. Disponível em: <http://www.e-clam.org/downloads/Colecao_Documentos_CLAM_GDE.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2013.
- ROCHA, L. C. Trajetórias, desafios e possibilidades no curso diversidade na escola. In: RODHEN, F.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Org.). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008. p. 63-74. Disponível em: <http://www.e-clam.org/downloads/Colecao_Documentos_CLAM_GDE.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2013.
- SILVIA, I. O.; SIQUEIRA, V. H. F.; ROCHA, W. F. Educação sexual e gravidez de adolescentes: significados construídos por docentes do curso de formação de professores em uma escola pública do Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 8, n. 1, p. 216-231, 2009. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART12_Vol8_N1.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.
- STOLLER APUD CARRARA, S. (Org.). **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2010.
- TOLEDO, P. P. S.; JANINI, J. P. **Reinserção social do transexual pós-cirurgia de redesignação sexual**. Monografia. Rio de Janeiro: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Gama Filho/UGF, 2010.

TOLEDO, P. P. S.; VARGAS, E. P. Sexualidade e diversidade sexual na escola: reflexões a partir da literatura sobre o tema. In: CONGRESSO ONLINE DE GESTÃO, EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE, 1., 2013, Goiás.

Anais Eletrônicos... Goiás: Convibra Saúde, 2013. Disponível em: <http://www.convibra.org/upload/paper/2013/59/2013_59_7685.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

TOLEDO, P. P. S. **Diversidade sexual:** problematizando as identidades na experiência escolar a partir do ensino em saúde. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

VELHO, G. Família e Subjetividade. In: ALMEIDA, A. M., CARNEIRO, M.J. & PAULA, S. G. (Org.). **Pensando a Família no Brasil:** da colônia à Modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRJ, 1985. p. 79-87.

_____. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1987. 149 p.

VENTURI, G.; BOKANY, V. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

