

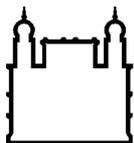
MINISTÉRIO DA SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde

DIVERSIDADE SEXUAL: PROBLEMATIZANDO AS IDENTIDADES NA
EXPERIÊNCIA ESCOLAR A PARTIR DO ENSINO EM SAÚDE

PATRÍCIA PÁSSARO DA SILVA TOLEDO

Rio de Janeiro
Novembro de 2013



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde

PATRÍCIA PÁSSARO DA SILVA TOLEDO

Diversidade sexual: problematizando as identidades na experiência escolar a partir do ensino em saúde

Dissertação apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino em Biociências e Saúde

Orientador (es): Prof. Dr^a. Eliane Portes Vargas

RIO DE JANEIRO

Novembro de 2013

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca de Ciências Biomédicas/ ICICT / FIOCRUZ - RJ

T849 Toledo, Patrícia Pássaro da Silva

Diversidade sexual: problematizando as identidades na experiência escolar a partir do ensino em saúde / Patrícia Pássaro da Silva Toledo. – Rio de Janeiro, 2013.

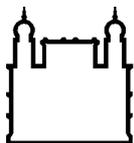
xii, 98 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2013.

Bibliografia: f. 86-91

1. Diversidade sexual na escola. 2. Educação sexual na escola. 3. Saúde sexual na escola. 4. Sexualidade na escola. I. Título.

CDD 372.372044



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde

AUTOR: PATRÍCIA PÁSSARO DA SILVA TOLEDO

DIVERSIDADE SEXUAL: PROBLEMATIZANDO AS IDENTIDADES NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR A PARTIR DO ENSINO EM SAÚDE

ORIENTADOR (ES): Prof. Dr^a. Eliane Portes Vargas

Aprovada em: 29/11/2013

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Francisco Romão - Presidente (IOC/FIOCRUZ)
Prof. Dr.^a Lucia Rodriguez De La Roque (IOC/FIOCRUZ)
Prof. Dr.^a Anna Uziel (LIDIS/UERJ)
Prof. Dr.^a Vera Helena Ferraz de Siqueira (NUTES/UFRJ)
Prof. Dr.^a Marly Marques da Cruz (ENSP/FIOCRUZ)

Rio de Janeiro, 29 de Novembro de 2013



Ministério da Saúde

Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Oswaldo Cruz

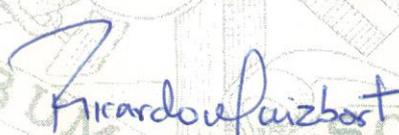
DECLARAÇÃO

Declaramos, para fins curriculares, que Patrícia Pássaro da Silva Toledo, sob orientação de Dr^a Eliane Portes Vargas, foi aprovada em 29/11/2013, em sua defesa de dissertação de mestrado intitulada: **“Diversidade Sexual: problematizando as identidades na experiência escolar a partir do ensino em saúde”**, área de concentração: Ensino Formal em Biociências e Saúde, na linha de pesquisa: Ciências Sociais e Humanas Aplicadas ao Ensino em Biociências e Saúde. A banca examinadora foi constituída pelos Professores: Dr. Francisco Romão Ferreira – IOC/Fiocruz (presidente), Dr^a Anna Paula Uziel – UERJ e Dr^a Vera Helena Ferraz de Siqueira – UFRJ; e como suplentes Dr^a Lucia Rodriguez de La Rocque – IOC/Fiocruz e Dr^a Marly Marques da Cruz – ENSP/Fiocruz.

A Pós-graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde (Mestrado e Doutorado) está credenciada pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de acordo com Portaria n° 1652, de 03.06.2004, do CNE-Ministério da Educação, tendo validade no Brasil para todos os efeitos legais, e alcançando conceito 4 (quatro) na última avaliação trienal da CAPES.

Informamos ainda que, de acordo com as normas do Programa de Pós-graduação, a **liberação do Diploma e do Histórico Escolar está condicionada à entrega da versão definitiva da dissertação/tese em capa dura (2 cópias), juntamente com o termo de autorização de divulgação da dissertação *on line* e o CD-rom com a dissertação completa em PDF.**

Rio de Janeiro, 29 de novembro de 2013.


Coordenação do Programa de Pós-graduação
Instituto Oswaldo Cruz / Fiocruz

“Não se pode dar a linguagem (como fazê-lo passar de uma mão a outra?) mas pode-se dedicá-la já que o outro é um pequeno deus. O objeto dado se reabsorve no dito suntuoso, solene, da consagração, no gesto poético da dedicatória... Nada podendo dar, dedico a própria dedicatória, que absorve tudo que tenho a dizer.”

“DEDICATÓRIA. Episódio de linguagem que acompanha todo presente amoroso, real ou projetado, e, mais geralmente, todo o gesto, efetivo ou interior, pelo qual o sujeito dedica alguma coisa ao ser amado.”

Roland Barthes

A Pedro Pássaro Petillo Toledo;
A Ricardo Silva Toledo;
A Priscilla Pássaro Henrique;
A Gabriella Pássaro Seal Domingues.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Pedro e meu marido Ricardo;

Às minhas sobrinhas Priscilla e Gabriella;

Ao meu sobrinho Gabriel e meu afilhado Guilherme;

Às amigas Izimar e Solange;

À companheira Bartira;

Aos professores deste programa de pós-graduação;

À minha orientadora Eliane por sua sensatez, delicadeza, sua dedicação, seu carinho e seus ensinamentos para a vida;

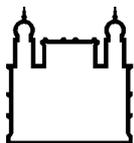
À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo auxílio financeiro;

Aos que, direta ou indiretamente, me acompanharam neste percurso;

A Deus.

“Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras e construindo
novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz
doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de
vir.
Esta fonte é para uso de todos os
sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas e não entres seu
uso aos que têm sede.”

Cora Coralina



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

DIVERSIDADE SEXUAL: PROBLEMATIZANDO AS IDENTIDADES NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR A PARTIR DO ENSINO EM SAÚDE

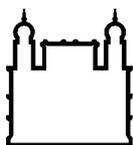
RESUMO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO EM BIOCÊNCIA E SAÚDE

Patrícia Pássaro da Silva Toledo

Este estudo problematiza a diversidade sexual na experiência escolar, a partir do ensino em saúde, e sob a ótica de quem viveu a experiência. Buscamos descrever e compreender as repercussões da identidade sexual na trajetória escolar, bem como a atuação do educador neste contexto. Analisamos de que maneira as questões ligadas às identidades de gênero e sexual poderiam ou não contribuir para a interrupção dos estudos ou afastamento do ambiente escolar. A marcação de gênero relacionada às identidades sexuais mostrou-se relevante nos depoimentos dos participantes. Deste modo, observamos que os debates que envolvem a construção das identidades de gênero, das identidades sexuais e da própria sexualidade, compreendem dimensões políticas e sociais que estão intrinsecamente relacionadas à escola e a função de educador. Os resultados obtidos demonstram a necessidade de ampliar a voz do sujeito com o intuito de tentar compreender de que maneira aspectos associados à diversidade sexual ressoam na trajetória escolar.

Palavras chave: Diversidade sexual na escola. Educação sexual na escola. Saúde sexual na escola. Sexualidade na escola.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

SEXUAL DIVERSITY: PROBLEMATIZING IDENTITIES IN THE SCHOOL EXPERIENCE FROM HEALTH EDUCATION

ABSTRACT

MASTER DISSERTATION IN EDUCATION AND HEALTH BIOSCIENCE

Patrícia Pássaro da Silva Toledo

This study examines the issue of sexual diversity in the school experience, from health education, and from the perspective of those who lived the experience. We seek to describe and understand the repercussions of sexual identity in school history, as well as the role of the educator in this context. We analyze how issues related to gender and sexual identities may or may not contribute to the interruption of studies or withdrawal from the school environment. The marking of gender related to sexual identities proved relevant in the testimonies of participants. Thus, we observe that discussions involving the construction of gender identities, sexual identities and sexuality itself, comprising political and social dimensions that are intrinsically related to the school and the role of educator. The results demonstrate the need to amplify the voice of the subject in order to try to understand how aspects associated with sexual diversity resonate in school history.

Keywords: Sexual diversity in schools. Sex education in school. Sexual health in school. Sexuality in school.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	x
I INTRODUÇÃO	01
1.1 Contextualização da temática e objetivos do estudo	01
1.2 Motivações para o estudo e pergunta de investigação	03
II REFERENCIAIS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE	06
2.1 Diversidade sexual e a escola	06
2.2 O que diz a literatura: reflexões sobre o ensino em saúde	12
2.3 Sexualidade e gênero: aspectos conceituais	26
III CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O UNIVERSO DE ESTUDO E O TRABALHO DE CAMPO	34
3.1 O trabalho de campo	34
3.2 Acesso aos informantes e os sujeitos do estudo	36
3.3 Os entrevistados	39
IV DIVERSIDADE SEXUAL: CONTRARIANDO O MODELO	46
4.1 Aportes Conceituais	46
4.2 Identidade sexual e a experiência escolar vista pelos entrevistados	55
4.2.1 “Descoberta” e aceitação de si, da família e da escola relacionadas ao gênero: quem sou e como me veem.....	57
4.2.2 Sinais da diferença no contexto escolar: repercussões nos sujeitos e atitudes dos educadores	61
4.2.3 Continuidades e interrupções na trajetória escolar: condutas, estratégias e apoios.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Número de publicações científicas encontradas X Número de trabalhos disponíveis com texto completo 13

QUADRO 2: Ano de publicação, título e objetivo geral das publicações científicas encontradas e analisadas neste levantamento bibliográfico 15

QUADRO 3: Entrevistas realizadas..... 38

QUADRO 4: Caracterização dos entrevistados quanto à idade, sexo de nascimento, escolaridade e classificação de orientação sexual auto-atribuída 39

I INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da temática e objetivos do estudo

Dados obtidos na pesquisa de abrangência nacional da UNESCO, intitulada Juventudes e Sexualidade, realizada no ano de 2004, indicam que a discriminação contra homossexuais é ainda presente e considerada uma atitude comum e costumeira entre alunos jovens (CASTRO, 2004).

De acordo com os resultados obtidos pela UNESCO no Estado do Rio de Janeiro nesta pesquisa, quando questionados sobre qual o tipo de pessoas não gostariam de ter em sua classe, 24,2% dos alunos entrevistados disseram que não gostariam de ter colegas homossexuais. Este valor aumentou para 39,7% quando analisadas somente as respostas dos meninos. Cabe informar, que no Estado do Rio de Janeiro, a distribuição etária dos alunos pesquisados se concentrou entre 15 e 19 anos, superando 65% de entrevistados dentre desta faixa. Quanto aos pais e responsáveis, quando questionados acerca de quem eles não gostariam que fossem colegas de classe de seus filhos, 30,8% responderam que não gostariam de verem seus filhos estudando com homossexuais. Este estudo também analisou as opiniões do corpo técnico-pedagógico quanto ao percentual de profissionais acerca de gostar de ter ou não homossexuais como seus alunos. 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.

As atitudes desrespeitosas, constrangedoras, violentas e preconceituosas, como podemos observar, mantêm estreita relação com as ideias expressadas pelos jovens, pelos responsáveis e pelos profissionais do corpo técnico-pedagógico entrevistados pela UNESCO. E mesmo quando a diversidade sexual não é diretamente reprimida no ambiente escolar, a heteronormatividade é colocada como o padrão de normalidade e, para tanto, qualquer expressão de sexualidade diferente é considerada desviante. Assim, homossexuais, transexuais, travestis e bissexuais, são 'aceitos' desde que não expressem publicamente sua sexualidade, sob o risco de desordenação dos padrões vigentes.

A pesquisa coordenada por Gustavo Venturi, realizada em 2009 pela Fundação Perseu Abramo em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung (RLS), contou com entrevistas a 2014 jovens e adultos à partir dos 16 anos de idade

de 150 municípios brasileiros. Seus resultados indicaram 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, 2009).

A Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004 ratifica as informações obtidas pela UNESCO e pela Perseu Abramo. Seus resultados demonstraram que 26,8% dos entrevistados já haviam sido marginalizados na escola ou faculdade, por colegas ou professores (CARRARA, 2005). Para Carrara (2005), trata-se de números muito elevados, que se aproximam dos percentuais de discriminação compreendidos dentro do núcleo familiar e no círculo de amizades, nos quais o preconceito e as atitudes discriminatórias são mais facilmente perceptíveis.

Se observarmos a discriminação 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). De acordo com os resultados coletados, estes percentuais decrescem conforme a faixa etária aumenta: jovens de 19 e 21 anos - 31.3%; de 27 a 29 anos - 26.8%; de 30 a 39 anos - 24.1%; 40 anos e mais - 18.6%. Estes dados legitimam a necessidade de uma ação mais intensa voltada para o público escolar adolescente, visto que a discriminação e as demonstrações de preconceito com relação à sexualidade se apresentam mais agressivamente neste período. Embora em nosso estudo o público adolescente não seja o foco, cabe lembrar que é neste período de suas vidas que eles frequentaram a escola e a esta época de suas vidas eles fazem referências.

A temática da diversidade sexual na escola, que inicialmente se apresentava como um dado de pouca visibilidade, passou a ser o foco de programas e políticas públicas, a exemplo do Programa Brasil Sem Homofobia e da introdução da orientação sexual, como um tema transversal em educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, cabe ressaltar que, embora os avanços alcançados, o Tema Transversal Orientação Sexual ainda apresenta-se com uma

abordagem heteronormativa e apoiada em um modelo de saúde médico-higienista de Educação Sexual, como versa a literatura sobre o tema.

Este estudo pretende compreender a temática da diversidade sexual relacionada à trajetória escolar, visando contribuir para as políticas educacionais voltadas à formação dos professores dedicados ao ensino de saúde.

Além de identificar, reconhecer e valorizar a atuação do professor no enfrentamento de questões relacionadas à diversidade sexual na escola, esta pesquisa almeja descrever as repercussões da identidade sexual na trajetória escolar, bem como a atuação do professor, visando contribuir para o debate de novas políticas educacionais, especialmente nas demandas de gênero e sexualidade, e para a inserção do tema da diversidade sexual nos debates coloquiais do ambiente escolar. Para tanto, temos como objetivos específicos: caracterizar os sujeitos da pesquisa e os aspectos associados à identidade sexual; e identificar, do ponto de vista de quem vive a experiência, os aspectos associados à identidade sexual que repercutem na trajetória escolar, bem como a atuação do professor relacionada ao tema.

O presente trabalho está estruturado em 4 partes. A primeira parte traz a contextualização do tema além de apresentar os objetivos, a pergunta de investigação e os pressupostos da pesquisa. Na segunda parte reunimos o referencial teórico metodológico da pesquisa e uma revisão da literatura sobre sexualidade e diversidade sexual. A terceira parte faz referência à metodologia da pesquisa aplicada neste estudo, abordando o delineamento da pesquisa de campo. Na quarta e última parte apresentamos a discussão dos resultados a partir da análise dos dados obtidos, focalizando reflexões sobre identidade sexual como referida pelos informantes a partir de sua experiência no contexto escolar e, na quinta parte, as considerações finais.

1.2 Motivações para o estudo e pergunta de investigação

A motivação inicial para o desenvolvimento da presente pesquisa se deu no Rio de Janeiro, ainda durante a graduação em Enfermagem no ano de 2010, com base nos desdobramentos das questões levantadas durante a realização da monografia “Reinserção Social do Transexual a partir da cirurgia de redesignação de

sexo”. Os dados foram coletados no Instituto Estadual de Diabetes e Endocrinologia Luiz Capriglione – IEDE/RJ através de entrevistas com os indivíduos que se identificavam como transexuais e que haviam realizado cirurgia de redesignação sexual e faziam acompanhamento médico e psicológico nesta instituição. Os resultados obtidos por meio da análise dos dados demonstrou um ponto em comum: a baixa escolaridade e o abandono da vida escolar atribuída a orientação sexual. Em um dos depoimentos coletados nesta pesquisa pudemos verificar a relevância da atuação docente na vida do entrevistado que, embora tivesse cogitado abandonar a escola durante sua adolescência, não o fez por influência de seu professor, que foi capaz de identificar os problemas pelo qual estava passando e se propôs a auxiliá-lo. Portanto, os resultados obtidos neste estudo indicaram relevância da sexualidade dos entrevistados para a trajetória escolar e a atuação do professor como extremamente importante na permanência destes sujeitos na escola.

Além disso, pude observar, na prática docente em um curso de nível técnico profissionalizante em enfermagem, o retorno tardio aos estudos após abandono por questões de diversidade sexual, sendo o nível técnico de enfermagem considerado pelos próprios alunos uma das poucas opções de inserção profissional em que a homossexualidade e a transexualidade são aceitas com maior normalidade.

As questões de gênero e sexualidade tem sido apontadas na literatura como promotoras de desigualdades sociais, particularmente no contexto escolar, tendo o docente no âmbito do ensino em saúde, dentre outros atores, um papel relevante para que os indivíduos não abandonem seus estudos. Neste sentido, de acordo com Bento (2003), Carrara (2006) e Heilborn (2006), a educação é a área mais competente no combate ao preconceito e o professor pode ser um ator extremamente relevante (BENTO, 2003; CARRARA, 2006; HEILBORN, 2006).

Ao se falar em evasão escolar por questões de diversidade sexual nos perguntamos imediatamente qual o papel do professor neste processo. Isto porque, o professor, quando se fala em escola, desempenha uma função não apenas de técnico, mas também de educador e, portanto, de ponto de apoio para os alunos. E, embora a educação escolar se estabeleça por um coletivo de sujeitos e não apenas pelos educadores, os professores são considerados os mais centrais do processo, pois são formadores de opinião e exercem grande influência positiva e/ou negativa. Com uma autonomia limitada, os professores não dão conta de tudo, pois não são os únicos atores na interação com os alunos no ambiente escolar.

No entanto, ainda possuímos uma formação docente, assim como o desenvolvimento social de um modo geral, marcada por um modelo heteronormativo, o que explica o despreparo dos professores em lidar com questões delicadas como a diversidade sexual na sala de aula.

Nossa inquietude decorreu justamente das discriminações e violências constantemente sofridas no ambiente escolar, como as relatadas na Pesquisa Juventudes e Sexualidade, realizada no ano de 2004 pela UNESCO (CASTRO, 2004), na 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004 (CARRARA, 2005), na pesquisa Diversidade sexual e homofobia no Brasil, da Perseu Abramo (2009), e nas experiências pessoais e profissionais vivenciadas e descritas anteriormente como enfermeira e como docente inserida no ensino em saúde. Neste contexto, nossos questionamentos buscam compreender de que maneiras as discriminações relatadas no ambiente escolar poderiam constituir-se em fatores de exclusão do sistema de ensino e conseqüentemente profissional e social. Estes foram os principais fatores para inserção desta pesquisa no escopo das investigações da área de ensino. Cabe ressaltar que inicialmente o projeto pretendia analisar o papel do professor no fenômeno da evasão escolar por acreditarmos que este possuía uma “influência” direta neste quesito, percepção que foi relativizada no decorrer do processo de investigação. Esta questão ganhou, portanto, outros contornos, mediante a análise dos elementos em jogo relacionados ao tema como será apresentado posteriormente.

Assim, esta investigação foi conduzida a partir da seguinte pergunta: de que maneira a positivação de uma identidade e/ou o uso de estratégias de encobrimento interferem na trajetória escolar dos sujeitos? A questão basilar do nosso estudo é analisar elementos presentes na trajetória escolar imbricadas na experiência da sexualidade sob a ótica daqueles que tiveram, ou tem, a experiência de ter passado pela escola. Pretendemos deste modo, compreender quais os elementos em jogo, atrelados à diversidade sexual, que concorrem e repercutem na trajetória escolar.

II REFERENCIAIS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

2.1 Diversidade sexual e a escola

As inquietações em torno das sexualidades, das identidades e do gênero não são recentes no espaço escolar. De acordo com Silva (2011), pode-se dizer que no Brasil, a partir da segunda metade dos anos de 1980, elas começaram a ser tratadas, mais claramente, no interior de diferentes espaços sociais – em meio a eles, a escola (SILVA, 2011).

Discutir identidades sexuais demanda um aprofundamento em diversos conteúdos dos estudos das ciências sociais. Por sentir a necessidade de melhor entender como as identidades sexuais estão intrinsecamente imbricadas nas trajetórias escolares dos sujeitos, pensamos trazer um pouco deste contexto para nos apoiar na análise dos discursos dos entrevistados.

Para Weeks (2000) o conceito de identidades sexuais é repleto de ambiguidades. O autor explica que o termo identidades sexuais pode fazer referência a um sentimento de pertencimento constitucional definitivo, que traz associações subjetivas, emocionais e/ou culturais extremamente relevantes no âmbito pessoal e no político. Do mesmo modo, compreende que as identidades não consistem em elementos essenciais da personalidade de cada indivíduo, pois são histórica e culturalmente particulares elegidas em meio a uma gama de alternativas disponíveis.

Carneiro da Cunha (1985) esclarece que o conceito de identidade está passando por reflexões no que diz respeito ao caráter aparente, transmitido por este termo, de uma essência fixa e imutável. Para o autor, as identidades fazem parte de uma “estratégia de diferenças” e estão inter-relacionadas com outras identidades. Além disso, funcionam como resposta política a determinadas situações, ou seja, para Carneiro da Cunha (1985) as identidades são situacionais, relacionais e contrastivas.

Louro (1999) ressalta que, para o senso comum, é perfeitamente compreensível que uma pessoa modifique a sua identidade profissional ou mesmo a sua identidade de classe social. Contudo, as identidades de gênero e identidades sexuais são consideradas para o senso comum como essências imutáveis, assim

como elementos apriorísticos que definem o que se configura como mais fundamental no sujeito. Nesse sentido,

Quando uma figura de destaque assume, publicamente, sua condição de gay ou de lésbica (...) é frequentemente vista como protagonizando uma fraude; como se esse sujeito tivesse induzido os demais a um erro, a um engano. A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a “essência” do sujeito. (Louro, 1999, p. 12-13)

Mauss (2003) explica que o corpo é o instrumento primário do homem. No entanto, a coletividade exerce influência sobre o corpo, se estabelecendo como artefato de expressão de valores da sociedade no qual está inserido. Deste modo, Mauss (2004) explica que as relações sociais e a expressão corporal que ocorrem entre sociedade e indivíduo, se constituem como fenômenos sociais, onde o corpo delimita, simultaneamente, a dimensão coletiva e individualizada da vida em sociedade.

Para Grossi (1998), a identidade sexual é justamente uma interação entre o individual e o coletivo, como Mauss (2004) descreve. A autora enfatiza que a identidade sexual se manifesta como um sentimento pessoal de ser menino ou menina a partir da imersão em um processo cultural.

Neste mesmo sentido temos as observações de Rodrigues (1986), que entende que a estrutura de uma sociedade pode ser desvendada através de uma análise das representações sociais do corpo, pois a coletividade elege certos atributos que nomeia como sendo as características físicas do indivíduo pertencente a sua sociedade, o que permite a identificação dos indivíduos entre si e possibilita a comunicação entre eles, mobilizando normas e regras aprendidas socialmente.

Também neste contexto, explorando a impressão coletiva exercida sobre o corpo, Elias (2000) e Bourdieu (2007) discutem a noção de habitus. Para Bourdieu (2007) o corpo se apresenta como componente gerador, organizador e estabilizador das práticas e das representações de determinada sociedade. Elias (2000), por sua vez, compreende a auto-imagem como elemento constitutivo da visão e das práticas no mundo.

Desta forma, é de derradeira importância frisar que a escola diferencia-se como um espaço excepcional para inclusão de ações que suscitem a discussão a

respeito de identidades sexuais, igualdade entre os gêneros e diversidade sexual. Assim, o aumento de trabalhos que abordem a homofobia, em particular dentro do espaço da sala de aula, pode cooperar para a redução do preconceito e da discriminação.

Vale destacar que o que percebemos hoje na escola neste contexto é uma tendência a evitar ou relegar as discussões sobre sexualidade e diversidade sexual para o domínio da saúde, direcionando o foco da atenção para aspectos da saúde sexual e reprodutiva. No senso trivial, o sexo é rotulado, categorizado e avaliado dentro do padrão de normalidade, ancorando-se na noção heteronormativa, a qual qualifica o “bom” e “mau” sexo de acordo com sua utilização, portanto, o “bom” sexo é aquele que é concretizado dentro da instituição social do casamento e para reprodução da sociedade – sociogênese (SILVA, 2010).

O que se ventila é se a escola seria um espaço no qual as diferenças são fabricadas, onde os corpos são escolarizados, as normas e hierarquias são estabelecidas e se a sexualidade é ofuscada. E se atores escolares (professores, educadores, dentre outros), atuantes ou em processo de formação (re)produzem essa lógica, habitualmente, sem questioná-la.

Taquete (2008) destaca que a sexualidade envolve as primeiras experiências e relações no mundo, com o próprio corpo e com o outro, os anseios infantis, as perspectivas, os conflitos, o prazer e o desprazer. Como a sexualidade pode ser determinada como um conjunto de fenômenos que permeia todos os aspectos de nossa existência, ela não pode ser vista unicamente como um fenômeno biológico, entretanto sim como um fenômeno biopsicossocial, que apenas pode ser abrangido de acordo com o conhecimento acerca da cultura em que se vive.

Compete lembrar que a sexualidade, como elemento componente do espaço escolar, tem instigado uma série de questionamentos a respeito da competência e da responsabilidade dos educadores em estabelecer táticas para a superação de atitudes discriminatórias em relação à diversidade sexual, logo que os profissionais da educação são seres que, ao entrarem na escola, não esquecem seus valores morais e posições ideológicas e, muitas ocasiões, eles mesmos são dispositivos da discriminação. Deste modo, existe um grande desafio na formação de pessoas para a prática educativa no Brasil, no combate ao preconceito, no espaço escolar que está igualmente proferido com outros espaços da cidade. Destarte, a homofobia no ambiente escolar lança efeitos sobre todo o alunado. Assim: na escola (e até fora

dela), os processos de construção de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam a homofobia e o sexismo, de maneira especial entre os jovens estudantes masculinos. Para estes, o outro passa a ser, sobretudo, as mulheres e os gays (BRASIL, 2007).

Tem-se conhecimento que o trato da sexualidade no campo educacional esteve voltado para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a Aids, igualmente como a gravidez, deixando de lado o foco da emancipação e do reconhecimento dos direitos sexuais, ainda que Madureira et al (2007, p. 18) realce que a política educacional presumia como diretriz “*considerar a contraposição dos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade*”.

Pode-se dizer e se deve notar que os movimentos sociais, não obstante, prosseguiram a luta pela conquista de direitos e o Estado brasileiro lançou, em 2004, o “Programa Brasil Sem Homofobia”, o qual tem sido um respeitável estímulo ao respeito a todas as diferenças. O foco fundamental é gerar a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas (BRASIL, 2004).

Denota-se que foi em 2007, que o governo brasileiro lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que busca se ajustar ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), lançado em 2005. O documento apresenta para o campo do espaço escolar os valores da inclusão e pluralidade e, deste modo, a educação é idealizada como um meio de acesso a outros direitos, e o espaço escolar traz como desafio: a) designar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) garantir a todas as pessoas o acesso à participação real em uma sociedade livre (BRASIL, 2007).

A escola oferece um grande potencial de desenvolvimento de ações pedagógicas e práticas de vivência dos direitos humanos, tal qual marca o mencionado Plano Nacional:

[...] nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escola (BRASIL, 2007, p. 31).

Muitas políticas públicas desenvolvidas atualmente no campo da diversidade sexual e ações de intervenção na escola têm como fundamento identidades pré-estabelecidas – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – e a promoção do seu reconhecimento. Determinados trabalhos produzidos a partir de experiências de formação de profissionais de educação, por exemplo, apresentam uma probabilidade que põe os sujeitos em oposição: de um lado, os LGBTs ou aliados; de outro, os homofóbicos (BORTOLONI, 2011).

Por conseguinte, esse tipo de política pública comumente implica identidades estabilizadas, em vez de gerar uma compreensão de que são circunstancialmente relacionais. Paradoxalmente, quando igualmente se tornam um ideal normativo, as identidades LGBTs estabilizadas como sujeitos que objetivam políticas públicas e reconhecimento de direitos podem ser perigosamente essencializadas (CANDAU, 2010).

Cabe ressaltar que ao mesmo tempo em que observamos e convivemos cada dia mais com uma diversidade sexual mais rica e menos rotulada, mantêm-se e inclusive se avigoram, atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas de dessemelhantes pessoas, grupos e instituições. Esses fatos acontecem em todo o corpo social, em diferentes lugares e momentos, na família, no círculo de amigos, na comunidade, no trabalho e, evidentemente, na escola (SAHLINS, 2008).

De acordo com Candau (2011), ainda quando uma suposta tolerância sucede na escola, pode ser recorrentemente investida de heteronormatividade, por exemplo: alunos homossexuais são aceitos no espaço escolar desde que “bem-comportados”, ou seja, desde que não expressem ou não aparentem, em nenhum momento, a sua sexualidade, devendo manter a sua homoafetividade completamente reprimida e

rejeitada nesse espaço de trânsito sociocultural que a escola careceria ser (CANDAU, 2011).

É válido destacar que, essa forma de opressão homofóbica nas escolas não está direcionada exclusivamente contra alunos assumidamente LGBTs, entretanto contra todos aqueles que não se conformam às regras hegemônicas de gênero, pois a polícia do gênero e da sexualidade age até mesmo sobre aqueles que se esforçam diariamente para se enquadrar nos modelos binários hegemônicos de masculinidade e feminilidade. Deste modo, preconceito e discriminação surgem de forma bem explícita e se desenvolvem como uma espécie de medo da “perda de gênero” de fato, medo de contaminação, de não ser mais avaliado como um homem ou uma mulher de verdade (BORTOLONI, 2011).

No entendimento de Bortolini (2011), de modo feliz, nos últimos anos, é plausível identificar uma transformação expressiva na postura de estudantes que não se conformam aos padrões hegemônicos de comportamento de gênero: se, antes, eram meramente invisíveis, passando toda a sua trajetória escolar dentro de ‘armários’ (ainda que de vidro); agora, estão assumindo identidades e, em nome de seus direitos, encarando a escola, professores, diretores e colegas, mobilizando a comunidade para a transformação da escola numa arena de debate a respeito de relações de poder, gênero e sexualidade (BORTOLONI, 2011).

Podemos concluir que a diversidade existente determina do educador posturas mais compreensivas, sendo imprescindível a realização de projetos pedagógicos que se articulem de fato com o entorno da escola e da comunidade em que esta se encontra inserida. O enfrentamento à discriminação possibilitará o reconhecimento de que a homossexualidade é uma entre as presumíveis identidades sexuais. Isso denota trabalhar num processo de articulação e disseminação da informação de forma abrangente, compreendendo toda a sociedade e seus representantes, como saúde, escolas, associações de pais e alunos, diretores, secretários de saúde e educação; entretanto, especialmente, é preciso ter a capacidade de entender as diversidades.

Vimos que um grande desafio parece ser o de como edificar um ambiente escolar de convivência e diálogo em presença a uma diversidade de sujeitos e concepções, muitas ocasiões adversas e conflituosas, tendo como intenção a educação como direito e a escola como espaço público.

Consta-se ainda que existem muitas questões acerca da temática diversidade sexual na nossa sociedade que devem ser tratadas: o desejo e os sentimentos (em sua expressão e exposição) e os direitos jurídicos, ainda que estes últimos não sejam garantia de alcance da igualdade, do reconhecimento da diferença e aceitação pelo outro.

2.2 O que diz a literatura: reflexões sobre o ensino em saúde

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma revisão da literatura visando conhecer os estudos da área de ensino de ciências¹ e da saúde, uma vez que nestes campos são pensadas ações educativas, de prevenção e promoção à saúde, bem como programas e políticas públicas voltadas para os escolares². Após uma leitura cuidadosa dos conhecimentos já estabelecidos acerca do tema, que permitiu observar as lacunas existentes sobre os aspectos ainda não investigados, procuramos identificar o tema com relação à área de conhecimento no qual o estudo encontra-se inserido, em que perspectiva o assunto tem sido tratado e como se encontra o conhecimento sobre tal temática. Assim, realizamos uma descrição das principais publicações científicas da área de ensino de ciências e da área da saúde acerca do assunto e tecemos uma análise crítica das mesmas.

Debruçamos-nos também sobre a questão da função da educação formal e não formal na promoção da equidade e no questionamento das desigualdades e dos processos de discriminação (CARRARA, 2010). Apesar do discurso e norma legal sobre inclusão, observamos que a escola atual, mesmo que busque mudar este cenário, ainda tem tendências à homogeneização, sendo centrada na disciplina (uma forma de poder, como destaca Foucault), permeada por ideias preconcebidas, fundamentada em uma relação de autoridade, com uma trajetória normatizadora e homogeneizadora, que reproduz as desigualdades (FOUCAULT, 2004). Procuramos pensar a maneira que a diferenças são tratadas na escola, através de seus conteúdos e práticas educativas e o modo de produção do conhecimento, pois acreditamos que a educação representa um papel extremamente significativo na promoção da equidade e na prevenção e combate ao preconceito e discriminação.

¹ A Área de Ensino em Ciências neste trabalho corresponde à Área 46 de Ensino de Ciências e Matemática da Capes vigente no período de desenvolvimento da pesquisa (2011).

² Programa Saúde na Escola; Saúde e Prevenção nas Escolas; Brasil sem Homofobia.

Deste modo, foram realizados dois levantamentos acerca do que foi produzido no período de 2002 à 2011: um em periódicos da Área de Ensino em Ciências e o outro em periódicos da Área da Saúde. Na busca na Área de Ensino em Ciências, realizada nos periódicos classificados nos estratos superiores do Web Qualis da CAPES (A1 e A2), sendo estes: Bolema, Ciência & Educação, Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Investigações em Ensino de Ciências e Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, foram localizados 3 trabalhos. Os estratos Web Qualis da CAPES B1, B2 e B3 também foram consultados, porém não encontramos trabalhos que tivessem relação direta com o tema estudado. Por este motivo optamos por trabalhar apenas com aqueles inseridos nos Qualis CAPES A1 e A2.

Na busca realizada na BVS - Biblioteca Virtual em Saúde sobre o que é produzido acerca da diversidade sexual na escola³, foram encontrados um total 22 trabalhos. Dos 3 trabalhos na área de ensino de ciências e das 22 produções na área da saúde, apenas 18 estavam disponíveis, em texto completo, para consulta, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1: Número de publicações científicas encontradas X Número de trabalhos disponíveis com texto completo.

Palavra-Chave	Nº de publicações científicas encontradas	Nº de trabalhos disponíveis com texto completo
Educação sexual na escola	14	12
Saúde sexual na escola	3	1
Promoção da saúde na escola	2	1
Professores e a saúde sexual	3	2
Sexualidade na escola	3	2
TOTAL	25	18

Foram utilizadas as seguintes palavras-chave para busca nas duas áreas: diversidade sexual; educação sexual na escola; sexualidade na escola; saúde sexual na escola; promoção da saúde na escola; professores e a saúde sexual.

³ Este levantamento é parte de um material coletado em 2011 pelo grupo de pesquisa LASER (ENSP) para elaboração de projeto de pesquisa a ser submetido.

A busca realizada com a palavra-chave diversidade sexual foi priorizada no levantamento pelo entendimento desta ser mais abrangente, mas nenhum trabalho que abordasse as questões acerca da sexualidade implicadas neste termo mas relacionadas ao contexto da escola foi encontrado, tanto na área de ensino em ciências quanto na de saúde. Foram encontrados outros trabalhos que faziam referência à outros tipos de diversidade, como diversidade étnica, diversidade cultural, e até com a sexualidade, mas sempre com enfoque ou psicológico ou jurídico (alguns trabalhos buscavam a despatologização do homossexualismo e do transexualismo e outros visavam o campo dos direitos). No entanto, nenhum deles fazia referência direta ao contexto escolar.

O nosso objetivo não foi o de realizar uma revisão de literatura exaustiva sobre o assunto, mas sim o de compreender de que modo a temática da diversidade sexual vem sendo contemplada na área da saúde e do ensino, no que tange à dimensão educativa intrínsecas a estes campos. Por esta razão, o levantamento não incluiu os trabalhos que por ventura fizessem referência exclusivamente aos termos homossexualidade, bissexualidade e transexualidade de maneira isolada, sem nenhuma indicação das implicações da abordagem destes temas em contexto educativo.

Na área de ensino em ciências, mais especificamente, os 3 trabalhos brasileiros encontrados possuíam as seguintes abordagens: uma revisão sobre a produção acerca da formação de professores para o trabalho com educação sexual, a avaliação de um material didático multimídia sobre educação sexual e a análise do conhecimento pedagógico sobre sexualidade entre professoras responsáveis pelo tema sexualidade. Em nenhum destes trabalhos foi verificado uma abordagem sob a perspectiva do aluno no que diz respeito à diversidade sexual e suas implicações na trajetória escolar dos sujeitos.

De uma maneira geral, os trabalhos das duas áreas ou não possuíam uma perspectiva centrada na visão do indivíduo que vivenciou a experiência discriminatória, ou não possuíam um enfoque na questão da diversidade sexual, estando, em sua maioria, voltados para um contexto normativo e preventivo da educação sexual.

Já nos trabalhos referentes à área da saúde, alguns pontos confluentes à nossa pesquisa puderam ser observados, mesmo que sutilmente. Optamos, por este motivo, por apresentar neste capítulo os principais tópicos daqueles trabalhos na

área da saúde que tivessem direta ou indiretamente alguma intercessão com as questões por nós levantadas. Deste modo, discorreremos a seguir apenas sobre o conjunto destas 15 publicações, relacionadas no quadro 2.

Quadro 2: Ano de publicação, título e objetivo geral das publicações científicas encontradas e analisadas neste levantamento bibliográfico.

Ano	Título	Objetivo
2002	Prevenção às DST/AIDS no ambiente escolar.	Analisa as expectativas possíveis em relação às ações educativas desenvolvidas em escolas no âmbito da prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)/Aids.
2002	Os Novos Parâmetros Curriculares das Escolas Brasileiras e Educação Sexual: Uma Proposta de Intervenção em Ciências.	Investigar inovações nas práticas de ensino-aprendizagem, que atentem para a questão da Orientação Sexual.
2004	Para ser um guri: espaço e representação da masculinidade na escola.	Analisa, de que forma, ou de que posição, a escola pode operar efeitos que não sejam sintomáticos, mas geradores de aprendizagem e crescimento? E que resposta a clínica psicanalítica pode dar aí, que não seja simplesmente atender essa demanda cada vez maior de tratar “estes guris medonhos”.
2005	Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar.	Proporcionar, no contexto escolar e em sala de aula, através de um curso de capacitação para professoras (es) da rede pública, atividades relacionadas à sexualidade e atributos de gênero que levassem à formação de um sujeito questionador, ativo na construção de sua própria história, criando um espaço de reflexão, debate, informação e aprendizagem sobre os temas de seus interesses.
2005	Sexualidade em sala de aula: um estudo da produção de sentidos.	Compreender os sentidos produzidos pelos professores para a sexualidade manifestada em sala de aula e quais as atitudes e dificuldades frente a ela.
2006	O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros.	Sistematiza os principais resultados da Pesquisa Gravada (<i>Gravidez na Adolescência: Estudo Multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil</i>). A pesquisa, que aconteceu em três grandes centros urbanos: Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador. Destaca-se por assumir uma abordagem inovadora no que diz respeito à perspectiva da sexualidade e gravidez na adolescência.
2006	Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP.	Identificar o conhecimento e a atuação em sexualidade dos professores de ensino fundamental e médio.
2007	A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social.	Analisa como a conduta sexual dos indivíduos e da população tornou-se objeto de análise e de diferentes intervenções médicas, pedagógicas, políticas e governamentais.
2007	Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual.	Como as identidades culturais são produzidas nas práticas sociais através de um processo de produção da diferença e, mais particularmente, como podem ser apresentadas / representadas (as identidades e as diferenças) nos materiais pedagógicos.
2008	Dialogando com professores na escola sobre sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis.	O objetivo deste estudo foi relatar uma oficina de Educação em Saúde com professores sobre sexualidade e Doenças Sexualmente Transmissíveis.
2008	Percepções de professores portugueses sobre educação sexual.	Dada a centralidade do professor na educação sexual, o presente estudo teve por objetivo avaliar percepções e atitudes em relação à educação sexual entre professores portugueses do ensino básico e secundário.
2008	Educar sexualmente os adolescentes: uma finalidade da família e da escola?	Analisar a influência da família e da escola no processo de educação sexual dos adolescentes.

2009	Sentimento de discriminação em estudantes: prevalência e fatores associados.	Estimar a prevalência e fatores associados ao sentimento de discriminação entre estudantes, abordando a discriminação relacionada à raça/cor de pele, à conduta sexual, obesidade e ideação suicida, ao portador do HIV/Aids e ao sexo feminino.
2010	O papel do professor na educação sexual de adolescentes.	Conhecer a percepção do professor como educador de adolescentes em relação a sexo/sexualidade.
2010	Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental.	Identificar a forma pelo qual os professores do ensino fundamental compreendem a sexualidade/sexo na escola.

No primeiro artigo analisado as autoras destacam o papel do enfermeiro na escola, em sua função de educação preventiva, como um profissional capaz de instrumentalizar cientificamente os professores e ser capaz de compreender as reais necessidades dos adolescentes (MOIZÉS, 2010, p.207). E ressaltam:

A pesquisa possibilitou perceber que faz-se necessária a orientação dos pais e dos professores evidenciando a importância do preparo para lidarem adequadamente com estas questões no cotidiano dos alunos e familiares. Esta maior conscientização é necessária para os educadores, pois eles passam maior parte do tempo com os educandos, demandando instrumentalização para lidarem com o tema. Neste processo, a Escola pode ser o recurso para ajudar familiares, professores e escolares a compreenderem melhor os pressupostos da educação sexual. Sendo assim, os profissionais da saúde são grandes aliados dos professores, no sentido de conscientizá-los e capacitá-los (MOIZÉS, 2010, p. 2011).

Concordo com a posição adotada neste artigo quando se referem à enfermagem e aos profissionais de saúde como habilitados⁴ para promover a troca de saberes e a capacitação daqueles que estão em contato diário com os adolescentes: os professores. No entanto, é de extrema importância saber se estes profissionais de saúde se sentem preparados para tal função. Este questionamento abre portas para um novo estudo, motivo pelo qual não temos esta resposta.

Beserra (2008) corrobora a importância dessas atividades educativas promovidas pela enfermagem no espaço escolar:

A prática da enfermagem, no ambiente escolar, é essencial para ações de educação em saúde, pois favorece a formação de grupos e abertura para o diálogo, bem como a articulação da enfermagem com a escola em prol de uma melhor qualidade de

⁴ Com base na minha formação como enfermeira e experiência como professora de curso técnico em enfermagem.

vida para os estudantes, favorecendo a interação entre estudantes e professores. Porém, percebe-se que ainda há práticas de educação em saúde que permanecem com um discurso autoritário que não constrói a autonomia, negando princípios preconizados (BESERRA et al. 2008, p. 153).

No entanto, a conceituação utilizada por Moizés (2010) para educação sexual apresenta um caráter normativo e preventivo, pautado em um modelo médico-higienista de saúde, onde educar seria informar para prevenir. Este modelo é caracterizado logo na introdução :

Essa problemática demanda uma abordagem sobre a sexualidade com crianças e adolescentes, para suscitar uma Educação Sexual mais efetiva, criando barreiras para diminuir os agravos existentes (MOIZÉS, 2010, p. 206).

Esta perspectiva provavelmente é marcada pelo campo da saúde pública, área de inserção das autoras, onde prevalece um entendimento da educação sexual como um mecanismo de orientação para a prática de atitudes saudáveis em relação às atividades sexuais. Não que as autoras entendam a sexualidade como algo que deva ser regrado ou controlado, longe disso. Mas consideram que os possíveis adventos decorrentes de uma vida sexual ativa na adolescência, como a gravidez ou a infecção por Doenças Sexualmente Transmissíveis pode ser facilmente evitável com um trabalho de conscientização feito dentro da sala de aula.

Do mesmo modo, Jardim (2006) também atribui um caráter preventivo ao termo educação sexual, como podemos verificar:

Dentre as vulnerabilidades da adolescência moderna podemos citar o desenvolvimento sexual como um tema de extrema importância para nossa atenção e estudo com vista aos problemas que este assunto tem levantado, como a gravidez precoce e a transmissão de DST e do HIV (JARDIM, 2006, p. 157).

Fonseca (2002) também percebe, em seus estudos, este viés prescritivo com uma finalidade preventiva. Ao analisar as atividades educativas de prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da AIDS a partir das perspectivas históricas inscritas no estabelecimento da educação sexual como conteúdo escolar e as

devidas expectativas projetadas neste processo, a autora aponta este viés corretivo, com foco nos desvios da conduta humana, especificamente os de ordem sexual. E conclui que:

Em relação à educação sexual, o que a história nos mostrou é uma grande disponibilidade de associação entre a escola e o objetivo de corrigir os desvios da conduta humana, aí incluídos os de ordem sexual. Devemos chamar a atenção que, sob o argumento de urgência social, traduzidos em índices epidemiológicos, estamos, mais uma vez, correndo o risco de reeditar o aspecto mais tradicional e menos construtivo dessa interação entre o sexual e a educação, muito embora travestidos com novos métodos e apoiados em discursos de indiscutível cientificidade. A face mais visível dessa situação é a intensidade com que são incorporados os modelos educativos, que têm como pressuposto a identificação de comportamentos de risco e, como objetivo, a mudança de comportamento (FONSECA, 2002, p, 85).

É importante destacar que os termos Educação Sexual e Orientação Sexual são utilizados por Jardim (2006) com sentidos voltados para o processo de ensino-aprendizagem, sendo a formalidade ou informalidade e os atores envolvidos neste processo que os distingue. Sendo assim, para Jardim (2006), o que diferencia orientação sexual da educação sexual é a sistematização das intervenções. As autoras tecem estas concepções apoiadas nos conceitos do Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia, de Suplicy et al (2004).

E ao se falar em Educação Sexual, o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) a define como “todo o processo informal pelo qual aprendemos sobre a sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia”, enquanto define Orientação Sexual como “processo de intervenção sistemática na área da sexualidade, realizado principalmente em escolas” (JARDIM, 2006, p. 158).

Cabe aqui destacar brevemente que a definição destes conceitos pode variar em detrimento da área na qual ele é aplicado. Nas ciências sociais a expressão orientação sexual faz menção a inclinação ou ao direcionamento adotado pelo indivíduo em relação a sua sexualidade. De acordo com Carrara et al (2010):

Orientação sexual é o termo usado para se referir à capacidade que tem cada pessoa de experimentar profunda atração

emocional, afetiva e sexual por indivíduos de sexo diferente, por indivíduos do mesmo sexo ou por ambos, alternada ou simultaneamente. A expressão vai além, abrangendo o sentido de manter relações íntimas e sexuais com essas pessoas. Hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a *heterossexualidade* (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas do “sexo oposto”); a *homossexualidade* (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas do “mesmo sexo”); e a *bissexualidade* (atração afetiva, sexual e erótica tanto por pessoas de um quanto do outro sexo). (CARRARA et al., 2010, v.3, p. 49)

Neste contexto, a orientação sexual se caracteriza como a propensão afetiva e/ou sexual do indivíduo independente e não uma educação sexual praticada na escola ou pela família. Seguindo esta linha de raciocínio, os termos orientação sexual e educação sexual não são sinônimos. No campo da pedagogia, entretanto, o significado de orientação é outro. O Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual - GTPOS argumenta:

O GTPOS há oito anos vem desenvolvendo um trabalho sobre sexualidade no âmbito da educação. Para tal, emprestou da pedagogia o termo ORIENTAÇÃO, por designar um processo sistemático e continuado de intervenção instrumental, que muito tem nos ajudado no desenvolvimento de nossa prática (PINTO, 1995, p. 1).

Não cabe aqui, neste estudo, prolongar o debate acerca destes conceitos. Mas é importante ressaltar, com o intuito de esclarecer nosso posicionamento, que adotaremos a concepção das ciências sociais para a expressão orientação sexual.

Também pesquisando a educação sexual, outro artigo, de autoria de um enfermeiro português, buscava analisar a influência da família e da escola na sexualidade dos adolescentes. A investigação foi realizada em Lisboa, Portugal, com alunos, pais e professores e apresenta um enfoque mais direcionado para a o diálogo sobre sexualidade entre a família, o adolescente e a escola. O autor, Vilelas Janeiro (2008), considera a educação sexual uma prática capaz de modificar as atitudes dos adolescentes, o que denota uma perspectiva preventiva, característico de programas de saúde pública, o que pode ser confirmado na fala a seguir:

É necessário compreender o que os adolescentes pensam, sabem e querem quanto à sua saúde sexual, numa perspectiva de formulação de estratégias que promovam a saúde e o bem-estar,

entendido como condição básica de desenvolvimento. É neste sentido que se evidencia a importância da educação sexual (VILELAS JANEIRO, 2008, p.383).

Um dos resultados encontrados por Vilelas Janeiro (2008) faz referência ao anseio dos pais em relação à educação sexual na escola:

Estes dados demonstraram que a maioria dos pais deseja a implementação de programas de educação sexual nas escolas, o que poderá ser explicada pela ideia também defendida por estes da necessidade da complementariedade entre as duas instituições Escola/Família (VILELA JANEIRO, 2008, p. 384).

Os pais, segundo Vilelas Janeiro (2008), não demonstraram oposição à educação sexual na escola, o que diverge dos resultados encontrados por Holanda (2010), autor de outro artigo que compõe o rol de trabalhos por nós localizados para esta revisão de literatura. Holanda (2010) aponta, através dos relatos feitos pelos professores entrevistados, que: *"A família surge, com certa frequência, como fator que gera obstáculos à realização da educação sexual na escola"* (HOLANDA et al, 2010, p.706).

Nesta ocasião surgem alguns questionamentos: esta divergência nos resultados encontrados por Vilelas Janeiro (2008) e Holanda (2010) estaria atrelada às diferenças socioculturais por se tratarem de países com sociedades e culturas diferentes? Ou estaria relacionada à perspectiva abordada por cada autor, visto que Vilelas Janeiro (2008) expressa a visão dos pais no tocante aos seus desejos acerca da educação sexual de seus filhos, enquanto Holanda (2010) nos apresenta o olhar dos professores sobre o que eles acreditam que os pais desejam. Seria esta uma questão de ponto de vista ou de contexto sociocultural?

Esta reflexão muito nos inquieta, contudo, não cabe nesta pesquisa uma discussão mais aprofundada sobre as questões levantadas. O que pretendemos aqui foi apenas apontar o quanto os temas vinculados à sexualidade e a educação ainda exigem um valioso investimento em pesquisa para que as lacunas existentes sejam apreciadas e possivelmente respondidas.

Quanto aos sentimentos e expectativas acerca da educação sexual, sob o ponto de vista dos educadores, Vilelas Janeiro (2008, p. 385) explica que "a

educação sexual na escola também é um tema que gera alguns sentimentos de receio e de dúvidas por parte dos professores”. E acrescenta:

Quanto à educação sexual promovida pela escola, realça-se sobretudo a opinião discordante dos professores relativamente à escola ser a instituição a que compete unicamente a educação sexual dos adolescentes. Essa relutância pode justificar-se na alegação da falta de qualificação dos docentes nesta problemática, bem como na falta de programas adequados (VILELAS JANEIRO, 2008, p. 389).

Os números descritos por Jardim (2006, p. 160) demonstram essa inquietação e insegurança por parte dos professores: *“apenas 27% dos professores já participaram de algum tipo de treinamento ou capacitação para falar sobre sexualidade em espaço escolar, o que responde o alto índice de insegurança com o assunto”*.

Holanda (2010) corrobora com as conclusões de Jardim (2006) e o refere ao declarar:

A inexperiência e a insegurança acerca de estar preparado para abordar a temática constituíram outro aspecto encontrado pelos professores como elemento que compromete a prática da educação sexual na escola (HOLANDA, 2010, p. 706).

Biscoli (2005) também procurou compreender quais os sentidos suscitados pelos professores de alunos adolescentes e de que forma estes lidavam com as manifestações da sexualidade em sala de aula. A partir das falas coletadas nas entrevistas e de uma análise qualitativa pautada na produção dos sentidos nos discursos, os autores utilizaram a perspectiva do construcionismo social buscando entender as dificuldades enfrentadas por estes profissionais.

Biscoli (2005), acredita que a escola deve, sobretudo no âmbito da educação sexual, auxiliar o aluno em suas reflexões para a construção de sua auto referência, sem, contudo, *“substituir aquilo que foi aprendido pelos alunos em sua família”* (BISCOLI et al., 2005, p. 49) e sempre respeitando suas convicções. Especialmente quando se pensa na escola como um ambiente favorável para o desenvolvimento integral do indivíduo, conforme destacam os autores:

A orientação da sexualidade nas escolas e, mais ainda, o preparo dos profissionais imbuídos nessa tarefa, principalmente dos professores que estão em maior contato com os alunos, torna-se essencial, quando se pensa no desenvolvimento integral do ser humano (BISCOLI et al., 2005, p. 47).

Uma das observações feitas por Biscoli (2005) foi certa confusão entre os termos sexo e sexualidade. Embora o sexo, no sentido das relações sexuais, seja um dos aspectos da sexualidade, a sexualidade não pode ser reduzida às práticas e desejos sexuais. A recorrência deste equívoco também se observou quando alguns professores relacionavam a sexualidade diretamente à procriação.

Ainda neste mesmo contexto, Tonatto (2002) buscou identificar a necessidade de apoiar novas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação sexual. Para tanto, em sua pesquisa, promoveu oficinas com os alunos com idades entre 12 e 14 anos, onde abordaram casos da vida cotidiana através de recursos e dinâmicas interativas de acordo com os temas propostos pelos próprios estudantes, o que permitiu que os temas girassem em torno dos assuntos mais relevantes relacionados à educação sexual em cada fase de vida.

Assim como Biscoli, Tonatto (2002) também identificou, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, certo desconhecimento e desconforto com relação ao termo sexualidade. Neste caso, principalmente os alunos, relacionavam a sexualidade ao ato sexual e seus questionamentos estavam quase sempre atrelados ao corpo e ao desempenho sexual.

Quanto aos professores, Tonatto (2002) observou que estes reconheciam que o enfoque dado ao se levantar questões sobre sexualidade em sala de aula ainda era um sobre um prisma biológico, voltado para a prevenção de doenças e de gravidez indesejada. Tonatto (2002) enfatiza que:

[...] apesar de se poder falar mais “abertamente” sobre sexualidade em sala de aula, o enfoque que é dado continua sendo o biológico, principalmente voltado para o estabelecimento de uma “normalidade” da conduta sexual e para o tratamento das questões vinculadas à saúde e à doença (TONATTO, 2002, p. 167).

Em consonância com outros estudos, Biscoli (2005) também encontrou como a principal dificuldade expressada pelos professores o despreparo para lidar com a

temática da sexualidade em sala de aula, muito embora os mesmos se declarem interessados em trabalhar com o tema.

Mas, ao mesmo tempo em que os professores falam que apresentam dificuldades em lidar com a sexualidade na sala de aula, relatam, algumas vezes, o interesse deles em saber como esse tema poderia ser trabalhado, que faltam recursos como, por exemplo, cursos que preparem o professor para lidar com o assunto (BISCOLI, 2005, p. 53).

Do mesmo modo, Ramiro (2008) também observou em Portugal um importante interesse dos educadores em trabalhar com educação sexual. De acordo com os resultados obtidos nesse estudo, as percepções e atitudes que os professores demonstraram, em sua grande maioria, foram positivas, ou seja, favoráveis à educação sexual no ambiente escolar. No entanto, como explica o autor, a formação complementar em educação sexual dos entrevistados, assim como a experiência prévia, exerceu influência na opinião e, especialmente, nas atitudes destes educadores.

Os resultados sugerem que as atitudes são passíveis de serem alteradas pela formação complementar e pelo envolvimento em experiências de educação sexual em meio escolar. Assim, considerando-se as atitudes como centrais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no desenvolvimento das competências dos adolescentes, as atitudes devem ser priorizadas. Acresce o facto de ser também pela formação complementar que os professores, cujas habilitações iniciais não estão relacionadas com a sexualidade, podem ultrapassar as dificuldades nesse âmbito. De facto, mesmo a formação inicial parece ser demasiado redutora em relação à multiplicidade de áreas do conhecimento humano que a educação sexual abrange, reiterando, deste modo, a importância da formação complementar (RAMIRO, 2008, p. 690).

Mediante a realização de oficinas de capacitação abordando questões de gênero e sexualidade com um grupo de educadores, Beiras et al (2005) observou que, além do sentimento de despreparo relatado devido a uma carência na formação para tratar de questões relacionadas à sexualidade em sala de aula, outros aspectos também estão inscritos nestas dificuldades. Para os autores, o tema *“ainda é revestido de polémica, devido à multiplicidade de visões, crenças e valores de alunas (os), pais, professoras (es) e diretoras (es) relacionadas à temática”* (BEIRAS

et al., 2005, p. 73). E estas dificuldades, segundo Beiras et al (2005), podem ser reduzidas com “*capacitação adequada, sistemática e contínua*” (BEIRA et al., 2005, p. 71).

Também através da realização de oficinas com docentes, Beserra (2008) foi capaz de identificar o sentimento de despreparo para tratar de temas relacionados à sexualidade por parte dos educadores. Como se pode observar, este resultado é uma constante nos estudos por nós analisados.

Fazendo uma ligação com as demandas por formação e capacitação para os educadores no tocante aos conteúdos e abordagens sobre educação sexual, temos o trabalho de Altmann (2007) que discute a sexualidade como “*objeto de análise de diferentes intervenções médicas, pedagógicas, políticas e governamentais*” (ALTMANN, 2007, p. 307). A autora esclarece que a sexualidade é um foco de investimento político e um importante instrumento de tecnologia de governo. Amparada pela proposição de Foucault acerca do modelo de controle social, o biopoder, Altamann (2007) busca compreender o lugar da escola como um espaço favorável para o exercício de influência direta na vida de jovens e crianças, notadamente no quesito sexualidade. Deste modo, conclui a autora que:

A fim de garantir a saúde individual e coletiva da sociedade, diferentes áreas de saber, como a medicina, a demografia e a educação, articulam-se no sentido não apenas de produzir novos saberes, mas também de regular e administrar a vida sexual da população. No centro dessas preocupações, destaca-se a figura da criança e do adolescente. Período de transformações e riscos, essas fases da vida tornam-se objeto sistemático de uma série de cuidados, atenções e intervenções, no sentido de garantir uma transição satisfatória para uma vida adulta que atenda a determinadas expectativas sociais. A escola, enquanto dispositivo social que atinge um grande contingente de jovens torna-se local privilegiado para expansão da educação sexual. Daí a recorrente evocação do papel que esta tem a exercer sobre essa problemática social (ALTMANN, 2007, p. 307).

Refletindo sobre a educação sexual como uma temática repleta de meandros e dificuldades e tentando explicar a sua utilidade social e política, Furlani (2007) se utiliza da metáfora do monstro para ilustrar de que modo a sexualidade se apresenta no currículo escolar. Comparando-a à um “monstro curricular”, a autora esclarece que:

É possível que “os sexos”, “as sexualidades” e “os gêneros”, se tiverem que ser abordados no contexto escolar, para muitos professores, professoras, direção, pais e mães, se constituam em verdadeiros bichos-de-sete-cabeças. E aqui estou evocando não apenas a analogia com “algo de difícil solução”, “um problema a ser resolvido”. Mas, também, estou operando com a compreensão de óbice, aquilo que obsta, que impede (a “tranquilidade” no espaço escolar?); um empecilho, um estorvo (social?). Ou seja, são tanto assuntos (temáticas) quanto identidades culturais. Ambos incomodam, perturbam, importunam, causam preocupação, aborrecimentos, desgostos, irritação, exasperam a paz social, cultural e política. E, portanto, insisto, são verdadeiros “monstros do currículo escolar” (FURLANI, 2007, p. 283).

Muito embora Furlani (2007) não aborde diretamente a questão, fica claro que seu intuito é o de estimular uma reflexão acerca dos objetivos finais para os quais a educação sexual tem sido proposta e empregada em nossa sociedade nos dias atuais. E reforça que, independente de seus fins, sejam eles políticos, sanitaristas e/ou sociais, que o momento é propício ao debate e que falar sobre este “monstro” se torna fundamental.

Mas vale registrar que o momento histórico em que vivemos se mostra mais favorável a essa discussão: a política educacional oficial estimula e recomenda; a demanda infanto-juvenil “obriga”; pais e mães dividem-se entre a objeção, a indiferença e a manifestação favorável; professoras e professores definem-na como projeto político pessoal e imergem na Educação Sexual. A sexualidade viva, no contexto cultural, é cada vez mais assunto obrigatório na Escola, em todos os seus níveis (FURLANI, 2007, p. 283).

Ainda discutindo a sexualidade como objeto de regulação social, alvo de investimento governamental e de políticas públicas, Heilborn (2006) problematiza a importância da educação sexual e a necessidade de aprendizado da sexualidade. Apoiada nos principais resultados da pesquisa GRAVAD (Gravidez na adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil), a autora constata a influência da escolaridade no comportamento sexual e reprodutivo. E completa:

[...] a sexualidade é um domínio que exige aprendizado. Aprendizado sobre como relacionar-se sexualmente consigo mesmo, com o parceiro, com as expectativas sociais que cercam os gêneros, que dispõem posições e constrangimentos

diferenciados para mulheres e homens segundo o ciclo de vida em que se encontram. Simultaneamente, entendemos “aprendizado” como um processo que se dá a partir das formas socialmente disponíveis para tratar a sexualidade (qualidade do debate público, qualidade da informação, natureza do conteúdo da educação sexual nas escolas, acesso a serviços adequados, professores e profissionais de saúde sensibilizados e bem preparados para o atendimento às necessidades juvenis), proporcionando a cada sujeito a interiorização dessa massa de informação, em um mundo com mensagens fortemente sexualizadas e erotizadas, veiculadas pelos meios de comunicação e pela propaganda, dirigida ao consumo (HEILBORN et al., 2006, p. 408).

As duas últimas publicações encontradas nesta revisão bibliográfica, embora não tenham relação direta com a educação sexual, trazem fortes referências à atuação dos educadores em situações que envolvem preconceito e discriminação. Silva (2004), por exemplo, ao problematizar o encaminhamento de meninos em idade escolar para acompanhamento psicoterapêutico por comportamentos supostamente agressivos e sugestivos de TDHA (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) discute a importância da preparação dos educadores para reconhecer sinais de TDHA e para evitar o afastamento destas crianças do convívio social. Mais especificamente com relação ao preconceito e à discriminação descritos por estudantes, Bittencourt (2009) procurou indagar ocorrências de sentimento de tristeza, solidão, problemas de insônia e ideação suicida. O autor também pôde observar a importância da escola no processo de prevenção de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Embora a sexualidade e a educação sexual sejam temas frequentes em debates e movimentos sociais e sejam alvos de investimentos e políticas públicas, percebemos a necessidade do desenvolvimento de estudos que busquem compreender de que maneira aspectos associados à sexualidade e à diversidade sexual repercutem na trajetória escolar dos sujeitos.

2.3 Sexualidade e Gênero: aspectos conceituais

Partindo do pressuposto de que a relação direta entre sexo-gênero-identidade sexual é responsável pelo cultivo de um tipo de masculinidade edificado e controlado pela heteronormatividade, todas as condutas e padrões de comportamentos sociais

serão pautados pelo modelo binário que bem conhecemos (homem/mulher) e todo o referencial de ações e de identidades terão como referência esses dois pólos. Obviamente, aqueles que não adotam a ordem instituída na ocasião de seu nascimento, como macho ou fêmea, passam a ser deslegitimados, por se apartarem da norma heterossexual vigente. Deste modo, ao desarticular e redesenhar os limites e arestas da sexualidade normatizada a partir de uma nova posição identitária, aqueles não se adequam ao modelo ideal preconizado pelo discurso heteronormativo, desafiam a norma social ao reforçar a ideia de que diferentes arranjos para a tríade sexo-gênero-identidade são legítimos e possíveis.

Britzman (1996) discorre acerca do caráter móvel, não fixo, das identidades sexuais, esclarecendo que elas não se instalam nos sujeitos de maneira automática, mas que são construídas ao longo da vida, pois ela (a identidade sexual) é constantemente submetida a processos de rearranjo, de desestabilização e de desconstrução. Os inúmeros fatores relacionados, tais como os sociais, os culturais, os escolares, os familiares, dentre outros, além da complexidade da experiência vivida, indicam que as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela possibilidade de transformações.

Os debates sobre sexualidade e gênero estão sempre permeados de questões acerca do lugar do corpo e suas representações. No decorrer deste trabalho fomos apresentados à autores cujas obras abordam as temáticas do corpo, gênero e sexualidade.

Para Braga (2006) é a partir do ensino institucionalizado e do currículo escolar que se impetra o desenvolvimento das identidades sociais e sexuais através de métodos das representações e das relações do poder-saber. De acordo com a autora o currículo escolar é um meio viável para disseminar a cultura hegemônica, pois por meio de artifícios de reprodução procura validar e constituir um direcionamento autêntico sobre a sexualidade dos sujeitos. A autora sugere ainda que o tópico Orientação Sexual exalta a heteronormatividade quando inclui a sexualidade e a relaciona ao seu aspecto biológico, ressaltando a saúde reprodutiva, sem, no entanto ressaltar questões proeminentes, tais como as revelações sexuais infantis, homossexualidade e relações de gênero. Braga (2006) assinala que um programa curricular direcionado a uma adequada saúde sexual, coloca a sexualidade como um dispositivo passível de normatizações e de higienização. O estilo informativo que a educação sexual adota no documento curricular avigora

supressões e estabelece uma preleção de amparo sexual que determina identidades frágeis, totalmente vulneráveis à discriminação e à vitimização sexual.

As desigualdades atreladas ao gênero e à sexualidade também foram amplamente estudadas, procurando compreender de que maneira essas diferenças foram sendo construídas, modificadas e deslocadas ao longo do tempo.

A diferença sexual é apresentada por Laqueur (2001) em sua obra *Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud* como uma categoria inexistente até o século XVIII, quando o modelo adotado pela ciência era o de sexo único. Neste modelo, a mulher era arquitetada como um homem invertido, com seus órgãos sexuais análogos aos do homem, porém interiorizados. Os órgãos eram iguais, ou seja, o corpo do homem era o padrão, sendo justamente a exteriorização/interiorização dos genitais a diferença entre homens e mulheres (LAQUEUR, 2001; MARTIN, 2006).

A este 'corpo único' marcas sociais eram atribuídas, fundadas nos caracteres biológicos, criando uma relação hierárquica baseada em uma escala de perfeição entre seres. Deste modo, a diferenciação entre homem e mulher não era determinada por diferenças naturais, biológicas, entre os corpos, e sim "em termos de um grau de perfeição", como destaca Rohden (1998, p. 128). A mulher era então considerada como inferior por sua "visível imperfeição", que implicava diretamente em sua falta de força, em sua menor energia e menor calor vital.

Somente com o surgimento da ciência médica, de acordo com Laqueur (2001), o sexo passa a ser visto através de um modelo de dois sexos biológicos, tornando-se hegemônico. A partir deste momento é estabelecida, entre homens e mulheres, uma diferenciação não mais pelo padrão hierárquico, anteriormente vigente, mas por um padrão de oposição onde o sexo, como aparelho genital e reprodutor, passa a ser dividido em dois, com características peculiares e "naturais" para cada sexo.

Com o advento do dimorfismo sexual, homens e mulheres deveriam se enquadrar em determinadas condutas e ter comportamentos amoldados à natureza biológica de corpos, sob o risco de se enquadrarem como sujeitos doentes, anormais, desviantes e degenerados. Os valores morais e religiosos que caracterizavam os indivíduos até o sec. XVII submergem, cedendo espaço para julgamentos de caráter atrelados à uma atuação social em conformidade ou não com suposta finalidade sexual de suas 'naturezas biológicas'. O que Laqueur (2001)

procura evidenciar é que gênero e sexo são construções culturais, políticas, econômicas, etc. acerca da natureza humana.

Em *A Mulher no Corpo*, Martin (2006) realça a influência sociocultural exercida sobre a ciência e aponta as metáforas médicas utilizadas para o corpo feminino e para a reprodução, demonstrando que a ciência médica corrobora com a descrição dos papéis atribuídos à mulher em prol de seus corpos. Através de uma pesquisa minuciosa sobre os discursos produzidos em diversas épocas a respeito da menstruação, do parto e da menopausa, a autora delinea a articulação entre os corpos, a sociedade e a prática biomédica.

Schiebinger (2001) acrescenta que esta visão introduzida por uma perspectiva biologicista, que concebia a natureza humana como fator determinante e, ao mesmo tempo como justificativa para explicar o sucesso dos homens ou o fracasso das mulheres, concebeu “o cenário para o sexismo virulento do século XIX” (SCHIEBINGER, 2001, p. 214). Compartilhando as ideias de Laqueur e Martin, Schiebinger (2001) afirma que a teoria da complementaridade sexual (na qual as mulheres são os opostos complementares dos homens) legitimou o pensamento democrático liberal e a divisão sexual do trabalho na sociedade europeia do séc. XVIII ao naturalizar as desigualdades ou diferenças anatômicas, transformando a mulher, que antes era inferior ao homem, em “fundamentalmente diferentes e, portanto, incomparáveis a eles - fisicamente, intelectualmente e moralmente” (SCHIEBINGER, 2001, p. 142). A autora evoca os inúmeros e grandiosos debates a respeito das características distintivas do esqueleto feminino e de suas supostas implicações para destacar que a própria ciência anatômica era instituída por circunstâncias sociais e políticas.

Scott (1995), por sua vez, pondera sobre a concepção de gênero como um conjunto de interações constituídas a partir da percepção social das diferenças anatômicas entre os sexos. A partir de análises sobre suas significações e sobre as relações de poder envolvidas, Scott (1995) tece uma crítica ao feminismo e sua história, questionando a naturalização de conceitos históricos que nomeiam a “diferença sexual” como justificativa para a posição social desigual e a exclusão da mulher.

Assim como Scott, Louro (2003) faz uma correlação do conceito de gênero com a história do movimento feminista, interrogando os gêneros e suas representações na sociedade através das relações de poder estabelecidas. Desta

forma, aborda questões como a linguagem, como a educação, a sexualidade e a constituição das identidades de gênero. E ainda destaca a invisibilidade e a segregação social, política e científica sofrida pelas mulheres, tentando explicar que o principal objetivo do feminismo estava justamente em torná-las visíveis. Foi na passagem do século XIX, a partir do movimento pela extensão do direito de voto às mulheres, o sufragismo, que as ações contra a discriminação feminina auferem importante magnitude e se difundem por outras terras. Este período é conhecido como a “primeira onda” do feminismo e tinha como objetivo principal o direito ao voto. No entanto, reivindicações sobre a organização familiar e sobre acesso à educação e a determinadas profissões faziam parte do movimento. É importante ressaltar, como bem faz a autora, que o movimento estava ligado diretamente aos interesses das mulheres brancas de classe média.

A “segunda onda” do feminismo se inicia no final dos anos 60, trazendo novas inquietações além das sociais e políticas. É neste período que irão se ocupar com as construções teóricas e a problematização do conceito de gênero. Nesta fase surgem os “Estudos da Mulher”, constituídos principalmente de narrativas da vida das mulheres, descrevendo as desigualdades, a opressão e submissão feminina. Estes estudos, como assegura Louro (2003), coletaram dados, estabeleceram estatísticas, perceberam e divulgaram lacunas e vieses em apontamentos oficiais e nos livros escolares, ponderaram sobre temas do cotidiano, sobre a família, sobre a sexualidade, acerca do papel doméstico e dos sentimentos. No entanto, estes estudos não eram neutros e sim carregados de paixão, características que para a autora se coloca como “uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político” (LOURO, 2003, p. 19).

Contudo, os discursos que colocam nas características biológicas (distinção sexual) a justificativa para as desigualdades sociais fazem parte de uma tradição secular que, como corrobora Louro (2003, p. 20-21), “acaba por ter o caráter de argumento final”. Destarte, faz-se necessário contestar este tipo de pensamento, evidenciando que não se trata das características sexuais, e sim da representação e da valorização destas, ou seja, da maneira como estas são vistas e demonstradas. E é a partir destas representações, do momento e do contexto social que se constrói os gêneros (feminino e masculino). Assim, nasce um novo conceito de gênero, agora com um caráter relacional, pois se refere ao lugar onde se estabelecem e se repetem as relações entre os sujeitos, o que sugere essencialmente uma questão de

identidade, demandando um enfoque orientado para o processo, para a construção, para um pensamento plural e para a diversidade.

Louro (2003) explica que as relações de poder, mediante as instituições, os códigos, as práticas, a simbologia, os discursos, dentre outros artifícios sociais, constroem as hierarquias entre os gêneros e, por consequência as desigualdades sociais. Para a autora, o gênero, assim como a nacionalidade, a classe social ou a etnia, é parte constituinte da identidade do indivíduo. A autora explica ainda que a identidade de gênero e a identidade sexual são sempre construídas e passíveis de transformação.

Segundo Louro (2003) apresentam-se diversas articulações entre as formulações de feministas e algumas teorizações pós-estruturalistas, mais especificamente, no tocante à desconstrução do caráter estável da oposição binária masculino-feminino, favorecendo a desestruturação da dialética que julga que a relação masculino-feminino se estabelece em uma contraposição, em um jogo de poder entre um pólo dominante e um dominado.

Com uma abordagem mais contemporânea, Sandrine (2005) também discute esta oposição binária que o dimorfismo sexual contempla ao analisar as representações corporais e as práticas sociais em crianças e jovens classificados como intersex pela área biomédica. A autora pressupõe que o sexo é, assim como o gênero, uma construção sociocultural e que “as fronteiras entre o ‘natural’ e o ‘não natural’ são facilmente borradas quando se trata de defini-las a partir do que é considerado dentro ou fora das normas sociais” (SANDRINE, 2005, p. 253).

Heilborn (1997) ao abordar os direitos reprodutivos, reafirma a origem cultural do conceito de gênero e enfatiza o “caráter necessariamente relacional das categorias de gênero” (HEILBORN, 1997, p. 2). Destaca também como a relação entre a reprodução e o gênero dá origem a instalação de diferenças. A autora explica que a desigualdade entre os gêneros e a própria divisão do trabalho e do mundo (privado e público) é ancorada e respaldada nas diferenças anatômicas e reprodutivas entre os sexos.

As questões relacionadas ao gênero feminino, ou seja, à “inferioridade” imputada as mulheres e à violência sofrida, que ainda apresenta números alarmantes, são demonstradas através de indicadores e dados estatísticos, na trajetória dessas desigualdades no tempo até sua emancipação e autonomia. Essa

autonomia veio marcada por grandes transformações na liberdade da mulher, na vida conjugal e familiar, e também no mercado de trabalho (CARRARA, 2010).

Conforme já dito, tendo em vista as abordagens assinaladas, a sexualidade é um atributo construído socialmente, em dado momento histórico e cultural, de determinada sociedade, que permite, segundo a antropóloga Carole Vance, diferentes mecanismos de categorização e de rotulação para enquadrar atitudes afetivas e sexuais (VANCE, 1995). Compreender as relações entre sexualidade e poder como estabelecidas a partir de classificações existentes em toda a ordem social, nos possibilita entender a sexualidade como fato social e como instituidora da identidade do sujeito (BOZON E GIAMI, 1999).

Como elucida Costa (2007, p. 142), a identidade sexual pode ser caracterizada como uma construção simbólica atravessada por valores e percepções de mundo que suplantam o domínio da sexualidade. Deste modo, não se trata apenas de práticas e comportamentos pontuais que definem a identidade do sexual do sujeito, até mesmo porque as autodenominações sexuais *“são contraditórias e segmentarizadas, ou seja, a mesma ação reflete comportamentos, atitudes e representações muitas vezes opostos”* (COSTA, 2007, p.142).

De maneira geral, as identidades sexuais e de gênero são consideradas como uma classificação capaz de determinar a natureza e a essência da pessoa, como uma marca registrada e que podem ou não depender dos contextos socioculturais em que o sujeito encontra-se inserido.

A categoria identidades sexuais, ainda complexa, confusa e imbuída de significações, é entendida por Weeks (1995) como um conjunto de paradoxos, que pode ser fixa ou fluída, real ou fictícia, pessoal ou social e cultural, invariante ou contingente. Independente do tipo de identidade que estejamos falando, seja sexual, de gênero ou étnica, por exemplo, esta classificação será utilizada com a intenção de definição, atribuída mediante processos sociais de identificação.

Especificamente no caso das identidades sexuais, os atributos naturais, embora sejam muito mais figurados, são capazes de materializar uma característica pessoal, que se traduz no que Foucault nomeia como a verdade do sexo (FOUCAULT, 1990; WEEKS, 1995). Para Madureira et al (2007), a identidade social está atrelada à forma como o sujeito se insere socialmente, considerando as significações culturais que o levam a experimentar sentimentos de conforto e adequação dentro de grupo que é tomado como referencial. Essas significações

culturais são definidas como coordenadas culturais e posicionam os sujeitos em relação aos variados grupos sociais nos quais estão inseridos, permitindo que a identidade social ou profissional de um sujeito seja perfeitamente mutável. Grossi (1998) articula que sexo é uma classe que delinea a distinção biológica entre homens e mulheres. E que gênero é uma consideração que expede à constituição cultural e grupal dos predicados de masculinidade e feminilidade. Assim, a identidade de gênero é uma definição relacionada para inserir o sujeito na essência de uma cultura produzida e sexualidade é uma consideração contemporânea para se aludir às práticas e anseios atrelados à atividade sexual dos sujeitos.

No Brasil, segundo alguns autores, as identidades sexuais são bem mais diversas do que as encontradas em modelos explicativos e políticos de caráter igualitário, como no caso do ativismo homossexual (FRY, 1982; PARKER, 1991). No entanto, para o senso comum, as identidades sexuais e de gênero são essências imutáveis, visto que essas funcionam como dados comprobatórios para definir como é ou o que é este sujeito (MADUREIRA, 2007). Talvez por isso, explique a necessidade de teorizações e discussões sobre o tema em geral, de se desvendar a marca genética que possa definir e se tornar responsável pela homossexualidade, bissexualidade e/ou transexualidade, afirmando-as como socialmente desviantes, ao se tomar como exemplo as orientações heterossexuais, visto que estas orientações são as consideradas socialmente normais.

III CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O UNIVERSO DE ESTUDO E O TRABALHO DE CAMPO

3.1 Trabalho de Campo

Nesta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, tendo em vista os objetivos e as questões problematizadas neste estudo. Partindo da necessidade de compreender os processos e as inter-relações que emergem de um determinado contexto social e cultural, esta abordagem nos permite contemplar os mais variados aspectos que permeiam o tema em questão.

A metodologia qualitativa permite, a partir do uso de técnicas de investigação, como a entrevista, uma aproximação do pesquisador com o sujeito e com o contexto sociocultural no qual ele está inserido, tornando o exótico familiar e o familiar exótico, permitindo o estranhamento, o distanciamento das regras e da visão de mundo pré-existente do pesquisador (DA MATTA, 1978).

O campo das pesquisas qualitativas se constitui, principalmente, no universo que não pode ser apreendido por hipóteses perceptíveis, quantificáveis e averiguáveis. O mergulho no campo do simbolismo e da subjetividade, invariavelmente arraigados no contexto social do qual surgem, é primordial para o seu desenvolvimento, permitindo ao pesquisador adentrar na esfera das motivações e intenções do sujeito, sendo indispensável a sua utilização sempre que as temáticas pesquisadas exijam um estudo essencialmente interpretativo.

Chizzotti (1991) apresenta como principais características da abordagem qualitativa a submersão do pesquisador nas situações e no contexto da pesquisa, nas emoções e nos sentidos, reconhecendo os atores sociais como indivíduos que produzem saberes e práticas e todos os fenômenos como igualmente relevantes e valiosos.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e os participantes foram recrutados através da técnica snowball sampling (BIERNACKI, 1981) ou simplesmente bola de neve. Comumente utilizada em pesquisas sociais, esta é uma técnica que consiste em uma amostra não probabilística que, segundo Bickman, é conseguida mediante o estabelecimento de determinado critério de inclusão. Isso significa que nem todos os membros de uma população possuem a mesma chance de se enquadrarem nos parâmetros necessários para atender tal pesquisa. Sendo

assim, em uma amostra não probabilística, nem todos os elementos de uma população possuem a mesma oportunidade de serem eleitos para fazer parte da amostra, tornando os resultados obtidos passíveis de não generalização (BICKMAN, 1997).

No Brasil esta técnica é conhecida como cadeia de informantes ou amostragem em Bola de Neve (PENROD, et al 2003) e Goodman (1961, apud ALBUQUERQUE, 2009). Por fazer uso de uma espécie de rede social ou de cadeias de referências, esta técnica é empregada com os participantes iniciais de uma pesquisa indicando novos participantes, que irão indicar outros participantes e assim consecutivamente, até que seja atingido o objetivo proposto ou o ponto de saturação. De acordo com a World Health Association – WHA (1994), quando as respostas dos novos participantes começam a se repetir, em termos de conteúdo, sem que novas e relevantes informações sejam acrescentadas ao estudo, o ponto de saturação é alcançado (WHA, 1994). Nesta técnica os primeiros participantes são chamados de “sementes” e os indicados por estes são os “filhos das sementes”.

Esta técnica se torna extremamente útil e aplicável ao nosso estudo devido à necessidade de se acessar uma população que precisa ter determinadas características para ser elegível. Como explica Albuquerque (2009):

Uma vantagem dos métodos que utilizam cadeias de referência é que, em uma população oculta, é mais fácil um membro da população conhecer outro membro do que os pesquisadores identificarem os mesmos. Além disso, a amostragem por bola-de-neve pode ser muito útil em pesquisas formativas, onde o objetivo é conhecer a população estudada e/ou testar os instrumentos que serão utilizados. Por outro lado, uma limitação se refere ao fato de que as pessoas acessadas pelo método são aquelas mais visíveis na população. Em se tratando de populações ocultas, as pessoas acessadas serão aquelas que assumem determinados comportamentos e atitudes que as tornam membros dessas populações (ALBUQUERQUE, 2009, p. 21).

No nosso caso, que trata da identidade do sujeito e de suas percepções como sujeito, a população para o estudo precisa se auto classificar, em termos de orientação sexual, como homossexual, bissexual, transexual ou travesti. Esta propriedade se estabelece como um fator relevante para os estudos que desejam se aproximar de circunstâncias sociais específicas, como foi o caso desta pesquisa.

Acreditamos que a entrada em campo seria facilitada pela técnica da bola de neve por esta metodologia favorecer o acesso a uma população específica que se enquadraria nos critérios de inclusão deste estudo, como já explicado anteriormente. No entanto, embora se colocassem à disposição da pesquisadora e mantivessem constante contato telefônico e através do correio eletrônico, a primeira entrevista só foi realizada após 7 meses de tentativas. Somente depois de ultrapassadas estas dificuldades no acesso aos contactantes e quebradas as barreiras do silêncio, possivelmente erguidas devido à natureza delicada e polêmica do tema, foi-nos revelada uma inesgotável fonte de conhecimento: o discurso dos entrevistados. Deste modo, todos os pontos levantados no início do estudo estão aqui e agora, entremeados, em outros tantos dados de valores inestimáveis.

3.2 Acesso aos informantes e os sujeitos do estudo

Para esta pesquisa foram entrevistados os indivíduos que se autodescreveram como homossexuais, bissexuais, transexuais e travestis. Os critérios de inclusão contemplaram ainda os sujeitos que poderiam estar ou não estudando na época da entrevista, o que não se constituiu um problema para o desenho da pesquisa, pois o que interessava era o levantamento da trajetória individual relacionada à sua passagem pela escola, o que permitirá uma maior compreensão dos elementos em jogo que concorrem para uma eventual ou possível evasão escolar. Por esta razão o foco do estudo foram os indivíduos e suas experiências inseridos em processo, passado ou presente, de escolarização. Como mencionado, a população do estudo foi definida pelo critério de auto classificação, em termos de sua orientação sexual. Ou seja, a classificação utilizada para a definição da orientação sexual dos sujeitos da pesquisa foi aquela referenciada pelo próprio entrevistado quando indagado sobre sua orientação sexual auto atribuída.

Foram contatados inicialmente os participantes da pesquisa realizada pela autora deste trabalho, durante sua graduação, onde estudou o tema “Reinserção social do transexual pós-cirurgia de redesignação sexual” com usuários do SUS, para que estes indicassem novos informantes⁵ (TOLEDO, 2010). Os participantes foram convidados a comparecerem ao Laboratório (LEAS/IOC) para a realização

⁵ Pesquisa realizada durante o curso de graduação da autora desta dissertação, ainda não publicada.

das entrevistas, visto que este permite um ambiente de privacidade para esta atividade e onde 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.

Os sujeitos deste estudo foram então acionados através da técnica Bola de Neve, tendo sido indicados pelos participantes da pesquisa anterior.

Cabe ressaltar que estes sujeitos só foram acionados por terem demonstrado interesse anterior em participar de uma nova pesquisa que viesse a ser realizada. Para tanto, deixaram seus contatos pessoais para que fossem acionados em um futuro estudo.

Dos 6 participantes da pesquisa anterior, conseguimos localizar 4 indivíduos através dos telefones e endereços eletrônicos informados. Estes sujeitos serão identificados como informantes-chave para facilitar o seu reconhecimento durante o desenvolvimento desta pesquisa. Dos 4 informantes-chave, apenas 1 fez indicações que resultaram em sujeitos para esta pesquisa. Entretanto, inicialmente, este informante-chave não se disponibilizou a ser novamente entrevistado. A justificativa para essa recusa foi a falta de tempo. Os 3 informantes que não se disponibilizaram para realizar a entrevista, alegaram incompatibilidade de horários, no entanto, não tivemos a oportunidade de explorar as razões para a recusa.

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.

Foram então realizadas 8 entrevistas, incluindo o informante-chave que, posteriormente, se disponibilizou como participante. Esta foi a última entrevista a ser realizada.

A primeira entrevista pessoal aconteceu somente após 7 meses de conversas via telefone e e-mail, quando o sujeito, Carlos, aceitou finalmente realizar a pesquisa. Em um primeiro momento, achamos que esta dificuldade fosse por medo deste indivíduo se expor. No entanto, depois da execução da entrevista pudemos concluir que se tratava apenas de problemas relacionados ao seu horário de trabalho. No dia da entrevista Carlos me apresentou seu namorado, Johny, e mais um amigo, Paulo, que também se dispuseram a fazer a entrevista. Posteriormente o sujeito Paulo indicou mais um sujeito, o Antônio.

O acesso a estes contactantes foi muito facilitado após a primeira entrevista pessoal, realizada com o Carlos, o Paulo e o Johny, pois estes puderam perceber a seriedade e relevância da pesquisa. Além disso, estes entrevistados são profissionais muito bem colocados, do alto escalão de uma empresa multinacional e de uma instituição financeira brasileira muito conceituada. Talvez, por estes motivos tivessem medo de serem expostos. Foi preciso mostrar a seriedade da pesquisa e da pesquisadora, fatores extremamente relevantes para uma análise futura.

A primeira entrevista online foi realizada com um conhecido pessoal da pesquisadora, Jabuticaba, que se propôs a responder via webconferência (MSN), pois se encontrava em outro estado brasileiro. Ele indicou a segunda entrevistada, pessoa com a qual já dividiu apartamento, que chamaremos de Ana, também realizada por e-mail.

A penúltima entrevista se deu por acaso, durante um encontro da pesquisadora com uma antiga colega de graduação, a Lalá. A entrevista com a informante-chave, Janaína, responsável pela indicação de Carlos, foi a última a ser realizada.

O quadro 3 contém as entrevistas realizadas.

Quadro 3: Entrevistas realizadas.

Acesso aos Informantes	Tipo de Entrevista	Sexo de Nascimento	Classificação auto-atribuída	Nome utilizado para pesquisa
Rede Pessoal	Online (Webconferência)	Masculino	Homossexual	Jabuticaba
Técnica Bola de Neve	Online (E-mail)	Feminino	Homossexual	Ana
Técnica Bola de Neve	Presencial	Masculino	Homossexual	Carlos
Técnica Bola de Neve	Presencial	Masculino	Homossexual	Johny
Técnica Bola de Neve	Presencial	Masculino	Homossexual	Paulo
Técnica Bola de Neve	Presencial	Masculino	Homossexual	Antônio
Rede Pessoal	Presencial	Feminino	Homossexual	Lalá
Informante-Chave	Presencial	Masculino	Transexual	Janaína

3.3 Os entrevistados

A idade dos 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 e 7 homossexuais, sendo 2 lésbicas. Quanto ao nível de escolaridade tivemos: 3 pós-graduados, 1 graduado, 2 com ensino médio completo (1 deles está cursando o nível superior na metodologia EAD), 1 com ensino médio incompleto e 1 com ensino fundamental incompleto. Estes dados estão apresentados no quadro 4.

Quadro 4: Caracterização dos entrevistados quanto à idade, sexo de nascimento, escolaridade e classificação de orientação sexual auto-atribuída.

Nome Adotado para a Entrevista	Idade	Sexo de Nascimento	Local de Residência	Situação Conjugal	Renda Mensal Familiar	Ocupação dos Pais	Classificação de Orientação Sexual Auto-atribuída	Escolaridade	Escolas públicas ou privadas?
Jabuticaba	24	Masculino	Brasília	Solteiro	R\$ 3.000,00	Pai - Motorista; Mãe - Assistente Administrativa	Homossexual	Ensino Médio Completo - Ensino Superior incompleto (cursando Administração EAD).	Públicas
Ana	32	Feminino	Brasília	Relacionamento Sério	R\$ 4.800,00	Mãe - Empregada Doméstica	Lésbica	Ensino Médio Incompleto (1º ano do Ensino Médio concluído).	Públicas
Carlos	46	Masculino	Rio de Janeiro	Solteiro - União Estável	R\$ 5.000,00	Pai - Lavrador; Mãe - Do lar	Homossexual	Pós-graduação completa - Contador	Privadas
Johny	54	Masculino	Rio de Janeiro	Solteiro - União Estável	R\$ 12.000,00	Pai - Motorista; Mãe - Do lar	Homossexual	Nível Superior Completo.	Privadas
Paulo	79	Masculino	Rio de Janeiro	União Estável	R\$ 8.000,00	Pai - Taxista; Mãe - Enfermeira	Homossexual	Ensino Médio Completo - Ensino Técnico Profissionalizante - sempre escola privada.	Privadas
Antônio	48	Masculino	Niterói	Solteiro	R\$ 12.000,00	Pai - Engenheiro Civil; Mãe - Arquiteta	Homossexual	Pós-Graduação	Privadas
Lalá	37	Feminino	Rio de Janeiro	Solteira	R\$ 4.200,00	Pai - Vendedor; Mãe - administradora	Lésbica	Pós-Graduação	Privadas
Janaína	35	Masculino	Rio de Janeiro	Relacionamento Sério - União Estável	R\$ 7.200,00	Mãe - Artesã	Heterossexual (Transexual)	Ensino Fundamental II Incompleto (cursou até o 8º ano - antiga 7ª série).	Públicas

Mediante ao exposto, fazemos uma breve apresentação dos entrevistados perfilando uma síntese contendo as principais características de cada participante, a fim de situá-los socioculturalmente.

Entrevistado 1 - Jabuticaba

O primeiro sujeito entrevistado, aqui identificado como Jabuticaba, possui 24 anos de idade, sexo de nascimento masculino e orientação sexual homossexual auto-atribuída. Sua entrevista foi realizada por videoconferência devido à distância entre a pesquisadora e o entrevistado. O mesmo foi indicado pela própria autora desta dissertação por se tratar de um contato pessoal que se estabeleceu anos antes deste estudo. Embora se conhecessem, o convívio não era diário e nem existia um relacionamento de amizade, o que poderia interferir na análise dos resultados.

Jabuticaba possui o ensino médio completo, cursado em escolas públicas e privadas. Seu pai é motorista e sua mãe é assistente administrativa. Atualmente Jabuticaba faz um curso superior em administração na metodologia EAD (Ensino a Distância). Por sua facilidade com a internet e suas ferramentas, foi o próprio entrevistado que sugeriu que a entrevista fosse feita por videoconferência.

Sua trajetória foi marcada por intercorrências no percurso escolar, conduzindo para a evasão em certo período, com posterior retorno aos estudos. Segundo o entrevistado, o fato de demonstrar sua preferência por meninos gerou um desconforto na escola, desconforto tal que, ao não conseguir lidar com o tema, a escola acionou a esfera familiar.

Entrevistado 2 - Ana

A segunda entrevistada utilizou o nome Ana para ser identificada neste estudo. Ela possui 32 anos, é do sexo feminino, possui ensino médio incompleto e é comerciante. Foi indicada pelo primeiro entrevistado, Jabuticaba. Também não reside no Rio de Janeiro e, por este motivo, sua entrevista foi realizada através do preenchimento do roteiro que foi enviado por e-mail, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que foi devolvido devidamente preenchido. Durante o período de resposta das questões houve um contato quase

que diário, também por meio do correio eletrônico, entre a pesquisadora e a entrevistada, para o esclarecimento de dúvidas.

Ana auto classificou-se como Lésbica e informou residir com sua namorada, com quem tem um relacionamento sério. Sua companheira não quis participar da pesquisa embora tenha sido indicada por Ana e tenha recebido também o convite por e-mail devidamente acompanhado pelo roteiro e pelo TCLE.

Com uma infância carente (sua mãe era empregada doméstica), Ana nos contou que deixou a escola por volta dos 12 ou 13 anos, na antiga sétima série. Porém, ressalta que ainda pensa em retornar à escola para completar, pelo menos, o ensino médio.

Entrevistado 3 - Carlos

Carlos, o terceiro participante, possui 46 anos, pertence ao sexo masculino e se auto classifica como homossexual. Vive um relacionamento há 18 anos e irá efetivar sua União Estável através dos mecanismos legais ainda neste ano de 2012. Embora tenha esta relação afetiva há muitos anos, não reside com seu companheiro, ainda que possuam bens materiais em conjunto. É assistente de Logística em uma empresa multinacional do ramo de petróleo e gás, possui pós-graduação e um alto perfil socioeconômico.

Filho de pai lavrador e mãe dona de casa, com uma infância muito humilde, Carlos frequentou escolas privadas durante quase toda a sua trajetória escolar. Em certa fase de sua vida, na qual seus pais tinham poucas condições financeiras para criar seus 11 filhos, Carlos, o caçula, morava com uma irmã mais velha e seu cunhado. Foi este cunhado que se tornou responsável, durante este período, não só pelo custeio de seus estudos, mas, pelo incentivo para que continuasse seus estudos mesmo em presença das mais diversas dificuldades e pela valorização da escola como nos sinalizou Carlos. Ele mesmo destaca esta importância dos estudos em sua vida e conta que ficou afastado da escola por uma ano, quando teve que voltar a residir com os pais em outra cidade e os mesmos não tinham condições financeiras de sustentá-lo. Neste período Carlos começou a trabalhar e no ano seguinte pôde voltar a morar com a irmã, continuar trabalhando e estudando.

Entrevistado 4 - Johny

Johny, o quarto entrevistado, tem 54 anos, é do sexo masculino e se classifica como homossexual. Mantém um relacionamento estável com Carlos, o terceiro participante da pesquisa, com quem irá firmar um contrato de União Estável, como já dito anteriormente. Possui o nível superior completo e também trabalha em um cargo de alto escalão na mesma empresa que seu companheiro. No entanto, diferente de Carlos, Johny possuía e ainda possui um núcleo familiar com um perfil socioeconômico mais favorável, o que possibilitou que seus estudos fossem sempre realizados em escolas privadas (em sua maioria) e em escolas técnicas federais. Seu pai era motorista da presidência de uma empresa multinacional e sua mãe nunca trabalhou, dedicando-se inteiramente ao cuidado com o lar.

Johny, embora mantenha um relacionamento marital com Carlos, ainda reside com seus pais. A dinâmica familiar destes dois entrevistados deixa claro que suas famílias conhecem suas orientações sexuais e que não se opõem a ela. Entretanto, ambos moram com seus familiares durante a semana, ou a maior parte dela, passando somente os finais de semana juntos, na casa comprada e reformada por ambos para esta finalidade. Casa esta onde ocorreram as entrevistas.

A respeito de sua trajetória escolar, Johny nunca precisou interromper seus estudos, com exceção de um semestre universitário em que teve que trancar sua matrícula por conta de mudanças no horário de trabalho, retornando no semestre seguinte.

Entrevistado 5- Paulo

Paulo, o quinto participante deste estudo, também foi indicado por Carlos e Johny, por tratar-se de um amigo do casal. Ele possui 79 anos, pertence ao sexo masculino e auto identificou-se como homossexual. Coursou o ensino técnico profissionalizante e fez sua carreira profissional dentro de uma instituição financeira brasileira, na qual chegou ao cargo de gerente geral e onde ficou até que se aposentasse.

Sua infância não foi muito fácil em Recife, sua cidade natal, pois sua família também vivenciava certas dificuldades financeiras, embora sua mãe fosse enfermeira e seu pai taxista. Por este motivo Paulo começou a trabalhar cedo, com

apenas 12 anos. Aos 14 anos de idade Paulo mudou-se para São Paulo com o intuito de conseguir condições melhores de trabalho. Inicialmente conseguiu uma vaga em um bar, o que permitia que ele trabalhasse durante o dia e estudasse no turno da noite. Assim que concluiu o curso técnico foi aprovado em um processo seletivo em um banco privado, através do qual conseguiu realizar diversos cursos de atualização e especialização técnica. Com estes cursos conseguiu alcançar o cargo de gerente geral, função que exerceu até a aposentadoria. Mesmo com estas adversidades Paulo nunca parou os estudos e sempre estudou em escolas privadas, desde a época que morava com seus pais, em Recife.

Paulo possui hoje uma vida econômica muito tranquila, reside com sua sobrinha e seu companheiro, com quem mantém um contrato de União Estável firmado. O seu companheiro não quis participar da pesquisa, embora o convite tenha sido feito e ele tenha estado presente durante toda a entrevista.

Entrevistado 6 - Antônio

O sexto participante, Antônio, tem 48 anos de idade, pertence ao sexo masculino e se auto intitula como homossexual. Atualmente está solteiro e reside sozinho. É engenheiro naval e sempre estudou em escolas privadas, com exceção da sua graduação, que foi realizada em uma instituição pública. Embora não resida mais com seus pais, relata que sua família sempre foi muito unida e que sua trajetória escolar nunca foi interrompida. Seus pais, ele engenheiro civil e ela arquiteta, sempre possuíram uma condição financeira estável, o que favoreceu, segundo o próprio Antônio, sua escolha profissional.

Durante a realização desta entrevista pudemos notar que Antônio procurava responder as questões com frases curtas e sem detalhar muito as situações cotidianas, diferentemente de todas as outras pesquisas realizadas anteriormente. Isto pôde ser confirmado pelo próprio, que se disse muito fechado e com certa dificuldade em falar de si.

Entrevistado 7- Lalá

O acesso à sétima entrevistada se deu acidentalmente, por meio de um encontro ocasional entre a pesquisadora e Lalá, sua colega de curso. As duas não

mantinham contato há aproximadamente 3 anos, mas, mesmo assim, Lalá aceitou agendar um encontro para participar deste estudo.

Lalá, como preferiu ser chamada, tem 37 anos, é do sexo feminino, enfermeira e professora de judô para crianças e adultos. Está solteira, mora sozinha e se classifica como lésbica, ainda que tenha dito não gostar deste nome.

Sempre estudou em escolas privadas e praticou diversas categorias esportivas em paralelo com a escola. Sua mãe, administradora, e seu pai, vendedor, possuíam um pequeno negócio comercial, lhe proporcionando sempre uma vida tranquila e estável economicamente. Interrompeu sua trajetória escolar uma vez, durante o ensino médio, quando tinha aproximadamente 16 ou 17 anos, por motivo de saúde, retornando 2 anos depois, após sentir-se melhor com o tratamento. Não abandonou completamente o judô, ficando afastada apenas por algumas semanas, na fase mais crítica da depressão, problema de saúde que a assolou. Hoje Lalá exerce suas duas profissões em paralelo e se prepara para fazer uma especialização em breve.

Entrevistado 8- Janaína

Janaína foi a informante-chave desta pesquisa. Embora já tenha sido entrevistada para outro estudo, em um momento anterior, pela pesquisadora, foi a mais resistente a participar deste estudo. Foram aproximadamente 7 meses de contatos semanais através de correio eletrônico e telefone. Os motivos apresentados por Janaína para não participar foram a dificuldade de acesso FIOCRUZ e a falta de tempo. Propusemo-nos a ir ao seu encontro diversas vezes e, somente após a realização da última entrevista, Janaína aceitou encontra-se em um shopping no Rio de Janeiro. Janaína tem 35 anos, nasceu com o sexo biológico masculino e se identifica como transexual com orientação sexual heterossexual. Coursou até o ensino fundamental II, sempre na rede pública, porém não o completou. Relata que sofreu diversos episódios de preconceito e discriminação na escola, sendo este um dos muitos fatores que favoreceram a interrupção dos seus estudos. Pretende voltar a estudar e fazer um curso técnico ou de nível superior, mas para tal precisa resolver os problemas com relação à sua documentação.

É artesã, assim como sua mãe, e reside com seu companheiro, com o qual possui um contrato de união estável assinado. Seu companheiro não sabe de sua

cirurgia de transgenitalização, pois acredita que a mesma sofreu esta intervenção cirúrgica ainda quando criança, por conta de um hermafroditismo que nunca existiu. Relata que esta foi apenas uma maneira de explicar ao seu companheiro o porquê de possuir, em seus documentos oficiais, um nome masculino.

IV DIVERSIDADE SEXUAL: CONTRARIANDO O MODELO

4.1 Aportes Conceituais

As transformações que ocorreram na sociedade, especialmente na França no séc. XIX, levaram certos comportamentos, condutas e ações a serem refletidos mediante uma análise moral e assim a serem ajuizados como características passíveis de controle e classificação. Estes fenômenos passam então a ser encarados de maneira naturalizada, transformando características sociais em comportamentos anormais ou patológicos. Como exemplo, podemos relembrar que a prostituta não era encarada como alguém que havia escolhido aquela vida por opção ou por necessidade financeira de sobrevivência. Pelo contrário, ela era tida como uma pessoa sexualmente enferma (RAGO, 1991). Deste modo, qualquer comportamento desviante passa a representar uma doença.

Para Foucault (1998) esta configuração do desvio se originava e se firmava em um novo mecanismo de poder na sociedade, o poder disciplinar. Este poder funcionaria como um modo de normalização, intervenção e controle social, sendo assim responsável pela concepção do conceito de desvio. Deste modo, todos aqueles que transpusessem estas normas naturalizadas seria considerados desviantes. No entanto, esta normalização, ou seja, este mecanismo de categorização e controle, apenas obteve sua finalidade por meio de práticas e discursos que, a partir do séc. XVIII, em conjunto, organizaram a sociedade burguesa, que direcionava seu olhar para os corpos e para a vida, ao que Foucault nomeou de bio-poder. Este processo de desenvolvimento do bio-poder, ainda segundo Foucault, se deu em etapas: a semelhança entre a sociedade e o corpo, seguida pelo aparecimento da “população” e a contabilização dos fenômenos populacionais pelos governos (taxa de mortalidade, taxa de natalidade, número de habitantes, a frequência do desvio de condutas, etc.) e, finalmente, a solidificação do bio-poder com o nascimento da família canônica, por volta de 1830, fundamental como aparelho de controle social e de regulação econômica.

O início da distinção entre o normal e o patológico ocorre exatamente nos núcleos familiares, pois qualquer discordância com o seu padrão produtivo economicamente e biologicamente reprodutivo implicavam na categorização de um tipo desviante. O dispositivo da sexualidade, dentro deste contexto, aparece então

como um balizador normativo, que apela à medicina para racionalizar a instituição familiar. Os cônjuges passam a representar um papel normalizador das características familiares consideradas como normais. Dessa forma, tudo que foge ao normal, tudo que não se enquadra nas características canônicas da família é considerado um desvio social. A avaliação quanto a um desviante, a um louco ou a um criminoso decorre então da sua inadequação à constituição normativa familiar (FOUCAULT, 1998).

Assim, a concepção de desvio se materializa no axioma médico e no pensamento criminológico como um fator biológico, como o resultado de uma característica anormal. Canguilhem (1995) comenta que o conceito normal, etimologicamente, significa regra, norma, esquadro. Portanto, normal seria:

[...] aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva em um justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável (CANGUILHEM, 1995, p. 85).

Sendo assim, o anormal insurge como desviante e o esclarecimento de seu desvio se concentrará em uma natureza degenerada. Esta característica de oposição entre o normal e o desvio foi cunhada por diversos teóricos.

No entanto, neste trabalho procuraremos elucidar as concepções propostas por Becker, Elias e Goffman, visando compreender as relações entre as normas socialmente impostas, o desvio, o comportamento desviante, a estigmatização e a exclusão social.

Becker (2008), em seu livro “Outsiders: estudos de sociologia do desvio” aborda a sociologia do desvio através de dez capítulos onde nos apresenta inúmeros “personagens” (músicos, “quadrados”, usuários de maconha, empreendedores morais) com biografias e perspectivas que produzem carreiras, estilos e visões de mundo, que por serem socialmente edificadas, não deixam de ser concretas.

Para Becker (2008) o mundo social é formado por indivíduos com níveis distintos de comprometimento que, atuando em conjunto, são responsáveis pela produção de realidades que ao mesmo tempo as definem.

A propósito desta questão, Elias (2000) defende que a sociedade opera como uma configuração de indivíduos interdependentes. Este conceito de configuração para Elias (2000) corresponde a um modelo variável instituído na relação entre os sujeitos de uma sociedade, que podem ser encarados como jogadores notados pelo contexto de suas ações nas relações que nutrem entre si, constituindo uma trama maleável de tensões. As configurações se estabelecem fundamentalmente pela interdependência dos sujeitos em seu contexto social e podem ser assinaladas por uma figuração de aliados ou de concorrentes.

Dentro desta perspectiva, Becker (2008) projeta diferentes aspectos sobre a concepção de desvio, deslocando o enfoque do conceito essencialista de “crime” para comportamento desviante, o que implica a existência de uma relação social. Do mesmo modo, pressupõe a transferência do enfoque no sujeito para as inter-relações, responsáveis pela criação de regras e a reivindicação de sua execução, e ainda a naturalização destas normas e os artifícios de prescrição de rótulos (label) aos que são classificados como desviantes.

Ao explicar o conceito de *Outsider*, Becker (2008) faz uma relativização das normas sociais que atuam como definidoras de situações e condutas, e esclarece:

Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um outsider (BECKER, 2008, p. 15).

O autor explica que as regras, as normas, os desvios e os rótulos 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 concepção de Goffman (1988, p. 151) completa o entendimento sobre esta questão:

Começando com a noção muito geral de um grupo de indivíduos que compartilham alguns valores e aderem a um conjunto de normas sociais referentes à conduta e a atributos pessoais, pode-se chamar

“destoantes” a qualquer membro individual que não adere às normas, e denominar “desvio” a sua peculiaridade (GOFFMAN, 1988, p. 151)

Becker (2008) complementa, explicando que o desvio não é intrínseco às condutas ou aos sujeitos que os perpetram e sim determinado por meio de mecanismos de julgamento que abrangem contendas acerca dos objetivos particulares de certos grupos. Desta forma, é 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. Como esclarece Becker (2008, p.27), “desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele”.

No entanto, ao pensarmos em sociedade, temos que atentar para a sua composição, como ressalta Becker (2008). Toda e qualquer sociedade possui grupos dominantes, grupos desviantes e diversos tipos de desvio. Por se tratarem de estruturas complexas, formadas por grupos variados, com injunções de normas e rotulações de ações, comportamentos e até dos sujeitos, as sociedades apresentam, do mesmo modo, conflitos e desacordos sobre seus significados: “aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes são *outsiders*” (BECKER, 2008, p. 15).

Elias (2000) esclarece que na caracterização de determinado ato ou conduta como desvio em uma sociedade, “a peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes” (ELIAS, 2000, p. 23).

O poder é um conceito geralmente atrelado a um lugar, a uma característica particular daquele que o possui, seja pelo domínio de coisas ou de pessoas. Sendo assim, seria alguma coisa estável, estática. Porém, Elias (2000, p. 21) enfatiza a importância de refletirmos acerca dos “aspectos figuracionais dos diferenciais de poder que se devem puramente a diferenciais no grau de organização dos seres humanos implicados” (ELIAS, 2000, p. 21). Desta maneira, a concepção de poder abandona a idéia de ser uma substância, passando a representar qualquer relação entre os indivíduos e objetos naturais. Por consequência, o poder passa a ser um predicado destas relações que se sustentam num equilíbrio variável de forças. Elias (2000, p. 28) explica que o poder advém da essência das interações sociais, onde:

[...] os grupos estabelecidos vêem seu poder superior como um sinal de valor humano mais elevado; os grupos *outsiders*, quando o

diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana (ELIAS, 2000, p. 28).

Estas tensões geradas pelo desequilíbrio de poder são também entendidas pelo autor como uma “[...] precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido” (ELIAS, 2000, p. 23). Assim, a conformação de um estigma, através desta perspectiva, ocorre em consequência a uma anômia, ou seja, a um descumprimento das regras vigentes no grupo, o que rotula o responsável por tais atos como um desviante, que passa a ser estigmatizado e que, muitas vezes, em decorrência desta rotulação, será excluído socialmente.

Para Elias (2000), o estigma, as hesitações e o afastamento robustecem o comportamento desviante atribuído aos outsiders, que deixam de possuir qualquer possibilidade de contrapor o grupo dos estabelecidos do mesmo modo e com a mesma intensidade, o que no caso de Winston Parva, nome fictício utilizado pelo autor para a cidade estudada, é restituído com manifestações de delinquência juvenil frente aos sentimentos de inferioridade, amplamente arraigados em seus grupos familiares e em sua comunidade, além da exclusão sofrida.

Já para Goffman (1988, p. 13), o conceito de estigma está relacionado a “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”, que deve ser utilizado “em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos”.

No entanto, Elias (2000) procura elucidar a “sociodinâmica da estigmatização”, questionando as tendências da sociologia contemporânea de se pensar a sociedade e o indivíduo como figuras opostas, adversárias e diferentes.

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 esse 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. Em Winston Parva, como em outros lugares, viam-se membros de um grupo estigmatizando os de outro, não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por eles pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior ao próprio

grupo. Portanto, perde-se a chave do problema que costuma ser discutido em categorias como a de "preconceito social" quando ela é exclusivamente buscada na estrutura de personalidade dos indivíduos. Ela só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência (ELIAS, 2000, p. 23).

A sexualidade funciona, por sua vez, 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 adéquam ao padrão socialmente imposto.

Assim surgem os movimentos LGBT, que inicialmente nascem apenas como uma luta pela promoção da tolerância com os homossexuais, passando posteriormente a um investimento sistemático de esforços no combate à AIDS, culminando com diversas articulações políticas e ações no âmbito do legislativo e do judiciário, norteadas para abolir as distintas formas de discriminação e violência e garantir a igualdade de direitos da população LGBT. Este fato demonstra que a visibilidade e a incidência política deste movimento tem sido importantes na agenda política e na esfera social, levantando questões como a prostituição, a violência, a discriminação, o acesso e permanência escolar, o acesso à saúde e a despatologização da travestilidade e da transexualidade.

No tocante às desigualdades originadas pela diversidade sexual, podemos verificar como a homofobia é ainda grande em nosso país, afetando a vida social da população LGBT, que experimentam a ausência de direitos e a exclusão social, oriunda da baixa escolaridade, notadamente no que se refere aos homens homossexuais, que são os mais discriminados e os mais propensos à interrupção da trajetória escolar (de acordo com a pesquisa Juventudes e Sexualidade da UNESCO, de 2004, aproximadamente 1/4 dos alunos afirmaram que não gostariam de ter um colega homossexual) (CASTRO, 2004).

Braga (2006) ressalta o poder regulatório e disciplinar que as práticas discursivas acerca do corpo produzem no ambiente escolar. De acordo com a autora, “é através da educação institucionalizada e do currículo que se configura a formação de identidades sociais, raciais e sexuais em meio a processos de

representação e relações de poder-saber sobre os corpos dos/as estudantes e dos/as professores/as (BRAGA, 2006, p. 8)”.

Visto que os direitos e deveres também podem ser transmitidos pela educação, que por sua vez é representada por relações de poder, o combate ao preconceito e discriminação em todas as suas formas pode estar na reformulação de conceitos e práticas educativas a partir da valorização das diferenças.

As diferenças entre os gêneros são tidas como naturais pelo senso comum, ou seja, estão relacionadas ao corpo. As ciências humanas e sociais conceituam gênero como a construção social do sexo anatômico, 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).

As diferenças socialmente estabelecidas são responsáveis pela desigualdade e hierarquização de gênero. Essas desigualdades suscitadas pela atribuição de valor às diferenças entre o gênero masculino e o feminino se refletem nos mais diferentes campos, especialmente nas atividades de trabalho no domínio público e privado. A associação de padrões culturais ao órgão sexual (ao corpo) e à reprodução humana englobam três conceitos: o sexo, a sexualidade (heterossexual) e o gênero. 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 irá identificar 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 constatar que o gênero é construído culturalmente, se transformando de acordo com os valores sociais de determinada época e representa uma das diversas dimensões que compõem a identidade pessoal de cada indivíduo. Seguindo este mesmo raciocínio, Mead confirmou que os papéis sexuais também são estabelecidos pelas expectativas sociais (MEAD apud CARRARA, 2010). Os modelos de gênero são edificados e transmitidos socialmente através da família, da escola e da mídia. Na adolescência estes modelos representam um conjunto rígido de comportamentos e atitudes que supostamente são entendidos como as posturas indicadas aos rapazes e às moças que experimentam o início de sua sexualidade.

A hierarquização de gênero situa as relações sociais no âmbito público e no privado, determinando profissões, funções, categorias, direitos e deveres de cada sexo, demonstrando a existência de um condicionamento social nas questões de escolha e preferência por certos temas e áreas e não por outras. No entanto, as transformações ocorridas no mercado profissional, no acesso à educação e na política, se devem ao movimento feminista, que vem apresentando um crescimento da participação feminina em esferas anteriormente destinadas ao gênero masculino.

Embora atualmente os homens não sejam considerados, individualmente e de um modo geral, como os responsáveis pela desvalorização da mulher, ainda assim são os beneficiários das desigualdades de gênero. Por este motivo, estudos sobre os homens e as masculinidades pretendem rever o papel dos homens nas questões de gênero visando favorecer a construção de uma maior igualdade de gênero (CARRARA, 2010).

Podemos concluir então que a concepção de gênero é percebida como interações constituídas a partir da percepção social das diferenças anatômicas entre os sexos (SCOTT, 1995), organizada em planos hierarquizados que contrapõem o masculino ao feminino, o forte ao fraco, o grande ao pequeno, o dominante ao dominado, destinando ao masculino tudo aquilo que é positivo e superior (BOURDIEU, 1999). Como o próprio autor identifica, essas oposições são histórica e culturalmente construídas.

Assim como o gênero, a sexualidade é também uma construção social, sendo portanto, passível de transformações.

A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas (...) ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado (...) em todo o mundo social, e em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1999, p. 17).

Cabe ressaltar que embora articulados, existe uma distinção entre sexualidade e gênero, ainda que as relações sociais de poder que adotam como embasamento as diferenças de gênero afetem diretamente as questões de sexualidade e vice-versa.

É importante lembrar a diferenciação entre orientação sexual, que se refere ao comportamento humano, produto do intercâmbio entre fatores biológicos,

psicológicos e socioculturais; e identidade sexual, que se caracteriza pela maneira como o indivíduo se percebe em termos de orientação sexual e ao modo que esse sujeito demonstra essa percepção de si mesmo. Para a composição da orientação sexual é necessário 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.

Abordar a sexualidade e compreender como ela é construída de maneira diferente por meio das culturas, da época e do grupo social no qual os indivíduos estão inseridos, envolve um processo ininterrupto e multidimensional de aprendizado e reflexão. Deste modo, podemos entender a sexualidade como uma construção social na qual são esperados determinados comportamentos aceitos como “naturais” pelo grupo social, estando sujeita à constante vigilância pública e presente nas famílias, escolas, igrejas e demais instituições sociais. Assim sendo, a sexualidade se apresenta como um tema pessoal e também político. Ainda que tenhamos a sensação de se tratar de um assunto íntimo e tão “natural”, a sexualidade é edificada socialmente e vai se formando ao longo da vida (CARRARA, 2010).

A sexualidade, como podemos perceber, na cultura ocidental nos dias de hoje, está vinculada à conexão de três dimensões distintas: o sexo biológico, a identidade de gênero (experiência de sentir-se homem ou mulher, independente do sexo de nascimento) e orientação sexual (capacidade de experimentar atração afetiva, sexual ou emocional e ter relações íntimas e sexuais com indivíduos do mesmo sexo, do sexo oposto ou ambos), embora não exista nenhum agente “natural” que justifique a associação destas três dimensões (CARRARA, 2010). Tal fato nos direciona, mais uma vez, para a conclusão de que a noção moderna de sexualidade é uma criação social que exige supostamente uma conexão entre o que seria uma dimensão interior do sujeito e a esfera social, cultural e política. Assim, podemos afirmar que a sexualidade é um produto humano, passível de aprendizado e análise social.

4.2 Identidade Sexual e a experiência escolar vista pelos entrevistados

Inúmeras são as possibilidades de reflexão sobre os as informações obtidas ao final da coleta de dados de uma pesquisa de cunho qualitativo. Especialmente, quando trata de tema complexo, a abordagem qualitativa dá margens a uma multiplicidade de sentidos atribuídos por parte dos sujeitos, colocando-nos desafios à análise.

Um dos desafios na pesquisa de campo é justamente esse encontro com o exótico, como expõe Da Matta (1987). Esse rito de passagem, segundo o antropólogo, é o afastamento do pesquisador do familiar, de suas concepções, para imersão em uma outra realidade, transformando o exótico em familiar e o familiar em exótico. 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.

Em nossa pesquisa este afastamento ocorreu, permitindo 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 posituação 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.

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

da análise à partir de 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 realizada interligando estes dois eixos, uma vez que tornou-se inviável sua separação.

Tal recorte nos permitiu caracterizar os sujeitos de modo que seja possível localizar cada um destes indivíduos no cenário social e, assim compreender melhor sua experiência relacionada à diversidade sexual. Portanto, optamos por realizar uma análise respeitando o fluxo das perguntas realizadas durante as entrevistas. Tais perguntas foram propostas de modo que pudéssemos compreender a história de vida do indivíduo. Nosso intuito foi o de apresentar os enunciados que se expressaram ao longo dos relatos da trajetória de vida dos entrevistados. Assim, buscamos respeitar uma organização cronológica, não com o intuito de datar os acontecimentos, mas de organizar os discursos ao longo da trajetória de vida do entrevistado. Deste modo, separamos a análise em três momentos. O primeiro está relacionado ao momento que o indivíduo se perceber diferente, que aqui chamaremos 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”.

4.2.1 “Descoberta” e aceitação de si, da família e da escola relacionadas ao gênero: quem sou e como me veem

É importante explicitar 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 indivíduo 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.

Embora nosso objeto de estudo não focalize especificamente este momento da “descoberta”, optamos por incluí-lo na análise por verificar que este ocorreu na fase escolar dos entrevistados, de tal modo que estão imbricados na trajetória escolar destes indivíduos.

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”, permitindo, deste modo, o relacionamento com o outro (GOFFMAN, 1988, p. 11). 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 à 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, desmunhecado 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 nenhum adulto a tenha questionado sobre sua sexualidade.

Quando questionada sobre como havia sido a descoberta de sua sexualidade, ela responde 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 em seus relatos que o problema maior estava nela mesma, ou seja, em sua aceitação pessoal. O sentimento de não pertencimento àquele lugar, que Ana demonstra em seus depoimentos, é justificado por ela mesma como uma incompreensão da própria sexualidade.

Do mesmo modo que Ana, Carlos esclareceu que na infância e início da adolescência não se aceitava nesta condição. Nascido em uma família com onze

irmãos, Carlos era o caçula e, por volta dos nove anos, ao se perceber atraído pela figura masculina, tentou, com insucesso, conversar com 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, 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? Aí eu ficava olhando eles, mas eles só saíam com mulheres, e eu também, eu também já tinha tido até um affair, um affairzinho com uma prima, uma coisa assim, mas eu achava que aquilo que eu sentia de ver o homem, sentir aquela atração, eu queria saber se meus irmãos sentiam. 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, até a aceitação, porque eu descobri o seguinte: até eu me aceitar, tudo mudou. Porque aí eu tive coragem de assumir, contar, contar não! A família percebeu, foi se descobrindo sem que eu tivesse que falar. E alguém falou por mim também, então, depois que isso aconteceu tudo mudou, porque até então eu vivia escondido, namorava com mulheres (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. A entrevistada 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”. Ela 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 Lalá passou por um quadro de depressão que a afastou da escola. Como descreve a participante: *“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, como aponta a participante, 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. Lalá 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 estes 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.

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

Neste estudo percebemos que o momento da “descoberta” e a consequente aceitação da sexualidade dos entrevistados interferiu e influenciou direta ou indiretamente a trajetória escolar dos sujeitos. Em todas as entrevistas, tenha a “descoberta” sido retratada como tranquila ou 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 após a “descoberta” de sua sexualidade e suas possíveis implicações na trajetória escolar do sujeito, mesmo daqueles que tentaram, de alguma maneira camuflar ou dissimular sua sexualidade, serão analisados nos próximos capítulos.

4.2.2 Sinais da diferença no contexto escolar: repercussões nos sujeitos e atitudes dos educadores

Quando iniciamos a análise da sessão anterior, onde buscamos compreender o fenômeno da “descoberta” e da aceitação da sexualidade pelos atores envolvidos e pelo próprio sujeito, nos deparamos com a seguinte questão: inicialmente, ao desenharmos os momentos de análise (as categorias de análise), não consideramos que ao dividi-la desta forma correríamos 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 serão abordados e analisados.

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 ressalta, 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. 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

circunstancias às quais os autores supracitados se referiam. 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.

Ao ser indagado se houve questionamento por parte de sua mãe ou por parte de profissionais da escola sobre a 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.

Do mesmo modo, 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 a 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 quanto 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, constructos 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, 2004, 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 (1975), 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 nas 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.

Podemos, assim, constatar a existência efetiva de padrões femininos e masculinos dominantes – Heteronormatividade – e sua ação devastadora no ambiente escolar. Aqueles que não se condizem com estes modelos são, como pontua Goffman (1988), desviantes, tornando-se sujeitos estigmatizados, determinados pelo imaginário social por meio de estereótipos depreciativos.

4.2.3 Continuidades e interrupções na trajetória escolar: condutas, estratégias e apoios

Neste momento se faz necessário compreender como estes indivíduos conviveram, no contexto escolar, com a “descoberta” de suas sexualidades, de

modo que sejamos capazes de compreender de que maneira as condutas e estratégias utilizadas, consciente ou inconscientemente, facilitaram sua trajetória escolar ou não.

Com histórias semelhantes no que se refere à interrupção da trajetória escolar, Lalá e Janaína, após a “descoberta” de suas sexualidades, não ocultaram suas identidades sexuais no contexto escolar. Nos relatos destas participantes podemos perceber que a interrupção dos estudos por certo período de tempo é hoje identificada como um aspecto positivo, como uma “retirada estratégica” com o intuito de autopreservação.

Lalá explica que o tempo de afastamento foi, antes de tudo, necessário. Mas esclarece também que acarretou prejuízos e que não foi tão fácil como esperava.

Acho que foi bom por um lado. Eu consegui organizar os pensamentos e sentimentos. Consegui me aceitar, consegui entender que as pessoas não estão sempre preparadas para lidar com as diferenças. Consegui me tratar da depressão e consegui dar um rumo na vida. [...] Não melhorei com o afastamento da escola não. Acho até que piorei, porque fiquei mais sozinha, remoendo os pensamentos, me sentindo mais abandonada, sabe. Quando voltei foi muito bom. [...] Acho que negativo teve somente o fato de eu ter me atrasado. Mesmo assim, ainda acho que foi válido eu ter me afastado da escola. [...] Talvez, se não tivesse me sentido tão rejeitada na escola, eu não teria largado (LALÁ, 38 anos, lésbica, Enfermeira e Professora de Judô).

Nesta época Lalá já praticava artes marciais, mais especificamente, o judô. Sua iniciação nesta atividade ocorreu por indicação de seu professor de educação física. Ao perceber características de depressão em sua aluna, o educador incentivou-a a conhecer algumas lutas, como capoeira, karatê e judô. Lalá narra como foi esse evento:

Foi um professor de educação física quem me apresentou as lutas. Ele me mostrou a capoeira, o judô e o karatê. Ele disse que eu teria serenidade e disciplina e que isso seria importante para mim. E foi mesmo. Hoje, de vez em quando eu lembro dele por isso. Foi um grande ensinamento, que nunca vou esquecer. [...] Na verdade eu nunca falei com nenhum professor sobre o que eu sentia porque eles não davam abertura. Mas este professor, o Davi, acho que percebeu e aí passou a conversar sempre comigo, me incentivou a fazer as lutas. Quando eu comecei a ficar deprimida, antes de parar a escola, ele veio conversar comigo durante a aula e foi quando me indicou fazer uma atividade de

luta, por que ia me dar calma, serenidade e disciplina. E foi muito bom o conselho dele. Se não fossem as lutas eu não teria voltado a estudar, não seria quem eu sou hoje (LALÁ, 38 anos, lésbica, Enfermeira e Professora de Judô).

A prática do judô representou mais do que um ponto de apoio durante uma fase extremamente delicada para a participante. As lições que trouxe para sua vida cotidiana, a força para enfrentar a depressão, o ambiente onde não existia o preconceito com as diferenças e uma carreira profissional promissora, foram resultados de um influência auferida na escola. A escola e o educador aparecem aqui como o fator basal para que Lalá superasse o sofrimento psíquico, a evasão e voltasse aos estudos com a intenção de prosseguir em todos os sentidos. Lalá retornou à escola aproximadamente dois anos após estes acontecimentos. Depois de concluir os estudos em um supletivo, foi aprovada em uma universidade privada para o curso de enfermagem. Como já era professora de judô, pôde cursar a graduação sem grandes contratemplos e hoje, além de enfermeira concursada no município do Rio de Janeiro, é também professora de judô em uma das maiores academias de treinamento desta modalidade nesta cidade.

Janaína conta que realizou a transgenitalização (*male to female*) no ano de 2009, embora, já vivesse como mulher antes mesmo de se inserir no programa do SUS para realização desta intervenção cirúrgica.

De fato, seu percurso educacional foi interrompido devido a inúmeras ocorrências que iam desde a incompreensão e intolerância a atitudes discriminatórias e preconceituosas. Aos quatorze anos de idade, quando cursava o oitavo ano, decidiu afastar-se definitivamente da escola, mesmo quando sua mãe tentava convencê-la do contrário. Quando perguntamos sobre os motivos que a levaram, efetivamente, à interrupção de sua trajetória escolar, Janaína não hesitou em responder:

O principal foi me sentir excluída porque ninguém me tratava como mulher, só como um ser estranho. E quando fui ficando mais velha eu tinha um pouco de seios, o rosto fino, as pernas longas e sempre muito feminina. E para as pessoas era difícil me aceitar com nome de homem em corpo de mulher, enquanto para mim era difícil me aceitar sendo mulher em um corpo de homem (JANAÍNA, 36 anos, transexual, Artesã – Artista Plástica).

Janaína relata ainda que, não fosse esse sentimento de rejeição, talvez não tivesse deixado a escola.

Se eu tivesse sido acolhida e não rejeitada na escola. Acho que faltou os profissionais da escola se interessarem mais pelos alunos e não pelas suas notas. Se eles tivessem vindo conversar comigo, conversar com os professores, talvez eu não tivesse saído (JANAÍNA, 36 anos, transexual, Artesã – Artista Plástica).

Se olharmos para estas atitudes preconceituosas sob uma ótica coletiva, fugindo de uma análise do comportamental individual daquele que empreende tal ato, iremos compreender que se trata de processos socialmente determinados e delimitados, que constituem o tecido social no qual estamos inseridos. Essa necessidade de classificação e de padronização de comportamentos, nomeadamente os papéis sociais de gênero, coloca os indivíduos transexuais totalmente à margem da sociedade. Guimarães (2004, p. 40) pontua que:

A aprendizagem desses papéis obedece a uma ordem diferenciada na medida em que o papel sexual é pré-requisito para o papel de gênero. A criança aprende a usar as distinções sexuais biológicas como base dicotomizante para o sistema de gênero, biologicamente neutro (GUIMARÃES, 2004, p. 40).

Neste sentido, Jabuticaba, explica que sua opção por cursar uma graduação à distância foi motivada pela fase que estava vivendo e não somente pela proteção que esta metodologia de ensino poderia conferir ao permitir um reduzido número de encontros presenciais, favorecendo um menor contato pessoal entre os colegas de turma. Mesmo que este tenha sido um dos fatores pela escolha de um curso EAD, conforme descreve o entrevistado, não foi o mais relevante, como vemos em seu discurso:

O mais relevante foi a fase em que eu estava me conhecendo, me aceitando nesse novo mundo. Além de ser a idade da zoeira, dos amigos, enfim... O que menos importou foi o fato dos colegas debocharem, de eu ser a piada do grupo quando eu não estava (JABUTICABA, 25 anos, homossexual, Assistente Administrativo).

Ainda que em sua fala anterior Jabuticaba relacionasse a interrupção de sua trajetória escolar a outros motivos, minimizando o peso atribuído às questões ligadas à sexualidade, o entrevistado expressa enorme emoção ao se referir ao fato ocorrido. Ele explica que foi uma sobreposição de fatores que o levaram a se afastar e, enfatiza que o menos relevante foi justamente o preconceito sofrido na instituição escolar.

Eu estava com 16 ou 17 anos, no segundo ano do segundo grau. O motivo foi mesmo a gandaia, a farra com os amigos, a praia, os namoricos e as festas. Nessa época eu já tinha me aceitado e não ligava para o que os colegas da turma falavam, embora às vezes isso incomodasse. Mas não posso dizer que foi essa discriminação na escola que tenha me feito sair da escola (JABUTICABA, 25 anos, homossexual, Assistente Administrativo).

O ato de abandonar a escola se reflete, inclusive, na construção da identidade de Jabuticaba. Em certo momento da entrevista ele fala que “se tivesse sido mais corajoso” talvez não tivesse abandonado a escola e reconhece que é uma pessoa mais sensível e mais delicada (JABUTICABA, 25 anos, homossexual, Assistente Administrativo). No entanto, como fica explícito em sua fala, Jabuticaba não se compreende como uma mulher em um corpo de homem, mas sim como um homem mais feminino. Em seu relato podemos também perceber uma forte referência aos papéis sociais atribuídos ao gênero.

Ah, eu prefiro os mais masculinos, entende. Eu, por exemplo, sou bem afeminado. Não queria ser mulher não, mas meu jeito é assim mais delicado, sou mais sensível, sou mais afetado. Mas para me relacionar eu prefiro os mais brutos, entende? Assim, aqueles que tem um jeitão mais de homem, sabe? Então, esses são os que eu prefiro. Mas tem que ser homossexual mesmo, não pode ser bissexual. Tem que gostar de outro homem, sabe, porque não vou ficar me vestindo de mulher. Eu não sou mulher, então tem que gostar de mim como eu sou, sabe? (JABUTICABA, 25 anos, homossexual, Assistente Administrativo).

Em contraposição, para Carlos, o fato de não ter se assumido na fase escolar foi o que evitou situações constrangedoras e maiores problemas com relação à sua sexualidade.

Sinceramente, assim, em termos de escola, eu nunca tive dificuldade com a sexualidade, assim, não tenho nenhuma lembrança. Eu sei que isso pra algumas pessoas incomoda, eu não tenho exemplo assim de dificuldade por causa disso, não tive. Não, porque é aquilo que eu comentei, eu não assumia, eu nunca fui assumido. E não ser assumido e também assim, você levar uma vida mais ou menos de hétero, então isso dificulta, você põe uma barreira, então nunca ninguém me enxergou como um gay (CARLOS, 47 anos, homossexual, Contador - Assistente de Logística).

Este descompasso entre desejos e práticas é descrito por Carlos como uma necessidade de dar explicações, de cumprir um papel social, e de gênero, esperado para ele. A propósito dos relacionamentos que teve com mulheres, como estratégia de encobrimento de sua homossexualidade, Carlos diz que:

Muitas, muitas, e não que fosse ruim não, foi prazeroso, eu gostei, mas só que as vezes eu não estava afim. Viver o meu momento sozinho, o meu momento de... mas tinha que estar sempre... Era uma perturbação dentro da minha própria cabeça. E aí você tá, tá em família assim e: ué, cadê a namorada? Cadê a namorada, a pergunta de sempre! E eu me fazia como um... O meu irmão mesmo, às vezes agente saía e ele arrumava um monte de amiga e não sei o quê, e eu sempre ficava com uma e o meu irmão falava assim: ih, Carlos, não posso levar mulher com você, caraca. Ele achava que eu era garanhão e não sei o quê e aquela coisa. Aí você acaba tendo que vestir essa camisa do garanhão, do homem que, machão, e não era bem assim, né (CARLOS, 47 anos, homossexual, Contador - Assistente de Logística).

Durante toda a entrevista Carlos ressaltou a importância que a escola tem em sua vida. Não somente profissional, mas, especialmente, como um mecanismo de fuga da dura realidade que vivenciava. Além disso, em seu depoimento, Carlos explica que a conquista pelo respeito à sua sexualidade advém do respeito cultivado pela posição acadêmica e profissional que alcançou. Para ele só se é respeitado à partir de uma independência financeira e de um certo posicionamento social.

Mamãe era analfabeta, papai também só sabia fazer cálculo. As minhas irmãs, assim elas só, porque eu fui criado por elas em termos de dinheiro, porque meus pais não tinham. Todos nós sustentávamos nossos pais. Cresciam os filhos para cuidar dos pais. Assim, incentivo, quase que nenhum. Só o marido da minha irmã mesmo, que era a pessoa que mais me incentivava, que ele me dava muita força. Inclusive ele com os filhos dele, ele sempre

falava: olha, segue o exemplo do seu tio. Eu fui exemplo para os meus sobrinhos, para os filhos dele, depois que eu comecei a crescer, criar maturidade. Ele me deu, eu penso nisso com muita satisfação, porque foi uma pessoa que eu sempre gostei muito, sempre me deu de tudo, eu correspondi a expectativa dele em ser exemplo para os filhos dele. Então ouvir isso mais de uma vez da boca dele, para mim foi muito bom. Então assim, eles influenciaram no meu estudo? Nem tanto, isso foi meu mesmo. Porque eu não queria aquela vida que eu tinha. Se eu quisesse estudar ou parar de estudar o problema era meu. Não tinha o menor problema. [...] O meu respeito eu conquistei com meu trabalho e meu estudo. Porque você pode botar um gay dentro de casa e botar 10 pessoas que não são, você pode ter certeza que aquele gay vai querer sobressair de alguma forma boa (CARLOS, 47 anos, homossexual, Contador - Assistente de Logística).

O fato de nunca ter sido visto como homossexual parece ter favorecido também a sua permanência na escola. Ainda que tenha se ausentado da escola por um ano, Carlos não o fez por motivos relacionados à sua sexualidade, mas por questões socioeconômicas vivenciadas por seus pais, o que interferiu diretamente na impossibilidade de permanecer estudando.

Com 14 anos (precisou sair da escola). Porque não tinha com quem morar e quem me sustentasse, então voltei para a casa dos meus pais e fiquei sem estudar para trabalhar.[...] A escola para mim, como eu já falei, era o ponto para fugir da minha infância de residir onde eu residia e mudar de vida. Então foi foco assim na minha vida, o ano que eu fiquei parado, sem estudar, foi por necessidade. Tive que viajar, morar longe, não tinha ninguém para ficar comigo. Eu tinha que morar com uma irmã e ninguém tinha condição de ficar comigo naquele período. Fiquei um ano fora, depois voltei e a primeira coisa que eu fiz foi me matricular e estudar a noite e trabalhar de dia num botequim. Então, minha vida foi assim (CARLOS, 47 anos, homossexual, Contador - Assistente de Logística).

Nesta fase, ao voltar para o Rio de Janeiro e ir morar com sua irmã e seu cunhado, Carlos começou a trabalhar e matriculou-se em uma escola noturna para continuar seu curso. Seu cunhado tornou-se figura extremamente relevante em sua vida, não apenas por abrigá-lo, mas especialmente pelas recomendações e ensinamentos que este procurava passar. Notadamente no que diz respeito à escola, pois seu cunhado foi um dos únicos que se preocupava com os estudos de Carlos. A admiração de Carlos pelos estudos e a obstinação em continuar estudando foram estimuladas por seu cunhado, o seu único incentivador. A omissão

de sua sexualidade atrelada ao estímulo advindo do desejo de ascensão social e financeira, além do incentivo dado por seu cunhado, aparecem como os fatores que propiciaram tanto sua permanência e como a ausência de situações de constrangimento e conflito na escola.

Sobre a época em que mantinha relacionamentos com mulheres, Carlos revela que não eram ruins, que por vezes até gostava, mas que a sensação provocada pelo conflito entre seus verdadeiros desejos e sentimentos e suas ações, inevitavelmente, o faziam repensar suas atitudes.

O que mais se sobressalta em seus relatos sobre este período específico, é o fato de que Carlos, embora não tivesse ainda tido nenhum contato íntimo ou afetivo com pessoas do mesmo sexo, se sentia extremamente incomodado por não ter a liberdade de vivenciar um relacionamento com outro homem, mesmo que essa fosse sua vontade.

Johny, diferente de Carlos, pertence a um núcleo familiar que sempre teve um alto padrão de vida, ou seja, sempre possuiu um perfil socioeconômico elevado. Esta realidade permitiu que Johny frequentasse escolas privadas e também escolas técnicas federais durante seu percurso escolar.

Atualmente Johny ocupa o cargo de Químico em uma empresa multinacional, da qual Carlos, seu companheiro, também é integrante. Para Johny, sua carreira profissional é um reflexo direto do investimento e do incentivo de seus pais no que diz respeito aos seus estudos.

Johny não teve episódios de afastamento escolar, com exceção de um ano que teve que ficar distante da universidade durante sua graduação por motivos de mudança das instalações da empresa na qual trabalhava. Apesar disso, Johny enfatiza que nunca teve motivos para desisti dos estudos, em nenhuma fase de sua vida, principalmente por questões vinculadas à sua sexualidade. De acordo com ele:

Só parei um ano na faculdade por conta do serviço, que mudou a fábrica de lugar e estava uma zorra danada e não dava para levar as duas coisas ao mesmo tempo. Tranquei por um ano e voltei depois. [...] Não, nunca! Nunca sofri bullying...(risos)! Porque agora tudo é bullying, né! (JOHNY, 55 anos, homossexual, Químico).

Johny também relatou não ter vivenciado situações de sujeição e enfrentamento com relação à sua orientação sexual, como o próprio afirma:

Não. Não houve nenhum episódio. O pessoal gostava muito de mim na escola. Nunca tive nenhum episódio marcante. As inspetoras, os professores e até os colegas gostavam muito de mim. [...] Não tive problemas de aceitação, como falei, o problema era mais interno, porque você acaba se sentindo tolhido. Mas não é que as pessoas estão te tolhendo. É você mesmo que está se podando (JOHNY, 55 anos, homossexual, Químico).

Cabe observar, no entanto, que não houve revelação de sua sexualidade durante sua trajetória escolar, mais especificamente no ambiente da escola. Motivo pelo qual o participante não tenha experimentado o preconceito e a discriminação. Porém, para Johny, esse mecanismo de defesa não se tratava de uma estratégia de encobrimento, arquitetada propositalmente para esconder sua homossexualidade, mas sim uma maneira de se enquadrar em um ambiente onde o 'normal' era o padrão. Ou ainda, acrescenta, como um processo de reconhecimento das opções para uma futura tomada de decisão.

Disfarçar? Eu acho que isso não é nem estratégia. Acontece o seguinte, você no início, ainda mais na minha época, que era muito pesada a coisa, não é, para a época. Então você tenta ser igual aos colegas e tudo. Daí sai, arranja namorada, e tudo, você é, tipo assim, eu acho que você tem que provar de tudo para saber o que você gosta e o que você não gosta. E isso foi o que aconteceu comigo. Eu não chamaria de estratégia, eu chamaria de adaptação. Eu procurei ver todos os ângulos para saber exatamente o que eu gostava. Poderia ser só uma tendência, mas não ser a realidade. Na realidade, isso não é proposital. É difícil para uma criança assumir isso logo de início (JOHNY, 55 anos, homossexual, Químico).

Em toda sua entrevista Johny se posiciona a favor de uma postura discreta quando o assunto é sexualidade. Mesmo quando questionado acerca dos movimentos de militância, como a Parada Gay, Johny expressa sua rejeição à exposição de sua sexualidade, em qualquer situação.

O gay não precisa levantar uma bandeira, você é uma pessoa normal. Não vou levantar a bandeira daquilo e sair correndo pelado na rua, porque eu sou gay? Isso não existe. [...] Mas com relação a casais, nem para casal hétero fica legal. Eu acho que demonstração de carinho tem o seu lugar, o seu momento. Tá, você dar um beijinho no rosto, fazer um carinho, tudo bem, agora

ficar se agarrando, realmente não tem nada a ver. Você pode demonstrar carinho sem ficar chupando a boca do outro. [...] Agora eu sou contra esse negócio de passeata gay. Aí vira carnaval. Vai todo mundo fazer oba-oba. Não tá solicitando um direito. Vira carnaval a coisa. Eu acho que não é legal. E está denegrindo a imagem do próprio homossexual, do próprio gay (JOHNY, 55 anos, homossexual, Químico).

Para Elias (2000), o estigma, as hesitações e o afastamento robustecem o comportamento desviante atribuído aos outsiders – os anormais – que deixam de possuir qualquer possibilidade de se contrapor ao grupo dos estabelecidos do mesmo modo e com a mesma intensidade. Tal atributo pode interferir na maneira com que os sujeitos descrevem e vivenciam suas experiências de vida. De tal modo que aquilo considerado como uma estratégia de evitação é percebida apenas como um comportamento discreto.

Neste sentido Goffman (1988) ressalta que estes atores que se expõem de modo a produzir uma impressão diferenciada e até melhorada de si mesmo, ação esta que também podemos chamar de encenação, são também os sujeitos sociais de uma complexa rede de interações. Este esforço em se enquadrar em um contexto, com vistas a não ser diferenciado do grupo, é entendido por Goffman (1988) como um mecanismo de encobrimento que pode variar de intensidade e de extensão, ou seja, o indivíduo pode encobrir o elemento causador do estigma de maneira momentânea ou parcial, assim como pode praticar o encobrimento total de sua condição.

Como podemos perceber Johnny e Carlos, mesmo que de modos distintos, fizeram uso de mecanismos de ocultação e encobrimento de sua sexualidade durante o período escolar, através da encenação de relacionamentos com pessoas do sexo oposto e da não manifestação de seus sentimentos e desejos. Ainda que de maneira involuntária, como já explicou Johnny, é fato que estes mecanismos podem tê-los protegido de situações conflitantes e constrangedoras.

Para Goffman (1988), o fato de ter de sustentar uma imagem que não é a verdadeira e que pode ser facilmente descoberta, ou seja, o encobrimento, não levará necessariamente a um elevado grau de tensão e ansiedade. Johnny procurou nos demonstrar que sua trajetória escolar foi isenta de conflitos e que sua vida não foi e não é marcada por dificuldades diretamente relacionadas à sua sexualidade e

nem ao encobrimento. Pelo contrário, Johny ressalta que devido ao encobrimento de sua sexualidade não vivenciou situações de preconceito e discriminação.

Paulo está aposentado e apresenta uma condição socioeconômica elevada. Foi funcionário de uma grande instituição financeira, onde desenvolveu sua carreira, alcançando cargos de chefia e liderança. Entretanto, para que pudesse alcançar este patamar, foi preciso percorrer um caminho escolar sinuoso. Sinuoso porque Paulo nos conta que em Recife, sua cidade natal, já trabalhava desde os doze anos de idade e, mesmo assim estudava. Seus estudos foram realizados, quase sempre, em escolas privadas, com bolsas de estudo em algumas delas.

Paulo nunca se afastou dos estudos, mesmo quando se mudou para São Paulo. Porém, desabafa que possui uma desconfiança de que não alcançou o cargo de Diretor (maior cargo hierárquico) na instituição bancária que trabalhava por sua sexualidade.

Isso é o meu pensamento, mas eu não posso garantir nada. Eu acho que não cheguei a diretor do banco por ser homossexual. Porque antigamente a avaliação que se fazia das pessoas no trabalho era muito diferente que hoje. Antigamente entrava muito a amizade (PAULO, 80 anos, homossexual, Bancário aposentado).

A propósito do uso de estratégias de encobrimento, Paulo também demonstrou certa ambiguidade em suas colocações, como podemos verificar:

Não, nunca precisei de nada disso. Tenho uma cabeça muito boa. Nem no trabalho, eu nunca me preocupei. Também eu nunca falei. Mas na minha concepção todos sabiam. [...] Porque eu sempre fui uma pessoa muito bem resolvida. Então eu não precisei falar com ninguém. [...] Eu nunca fui uma pessoa afetada. Sempre fui uma pessoa de aparência normal. Nunca tive trejeitos, nada disso. Não precisei de nada disso. [...] Eu nunca tive problema de aceitação. Sempre fui uma pessoa bem resolvida (PAULO, 80 anos, homossexual, Bancário aposentado).

Os relatos de Paulo corroboram com o que discutimos anteriormente, à luz das ideias de Goffman (1988). De acordo com ele:

O fenômeno do encobrimento sempre levantou questões referentes ao estado psíquico da pessoa que se encobre. Em

primeiro lugar, supõe-se que ela deva necessariamente pagar um alto preço psicológico, um nível muito alto de ansiedade, por viver uma vida que entrar em colapso a qualquer momento. [...] Acho que o estudo cuidadoso de pessoas que se encobrem mostraria que nem sempre há esta ansiedade e que, nesse ponto, nossas concepções tradicionais sobre a natureza humana podem nos enganar seriamente (GOFFMAN, 1988, p. 98).

Neste contexto, Paulo afirma não ter tido problemas quanto à aceitação, mas afirma também que nunca expôs sua sexualidade no período escolar. Também não demonstra, durante toda a entrevista, sinais de sofrimento psíquico, como cogitou ser possível, Goffman (1988).

Outro ponto que deve ser observado nos relatos de Paulo é a importância atribuída à escola e aos professores pelos entrevistados. Paulo, por exemplo, descreve seu percurso escolar como o fator mais relevante para o seu sucesso profissional e destaca a atuação do professor nesse processo:

Eu tinha muito bom relacionamento com todos os professores. O professor teve um papel muito importante na minha vida. Com a escola é que eu consegui minha independência financeira e meu sucesso profissional. Então os professores foram, de uma maneira geral, muito importantes (PAULO, 80 anos, homossexual, Bancário aposentado).

Ainda que tenha enfatizado o valor do professor em sua formação, ao ser questionado sobre a capacidade dos professores lidarem com a diversidade sexual na sala de aula, Paulo dispara:

Não acho não. Acho que eles tomam sempre partido. Se ele é homossexual ele vai ficar elogiando a sexualidade. Principalmente se ele é homossexual. Ele fica elogiando, induzindo os alunos. É na parte sexual e é na parte política. O professor se vale muito da autoridade que ele tem (PAULO, 80 anos, homossexual, Bancário aposentado).

O posicionamento de Paulo com relação à autoridade do professor, colocando-o como um agente ativo e influenciador das condutas e comportamentos dos alunos, impetra uma responsabilidade a mais a este profissional. Na verdade, esta influência imputada por Paulo não funciona deste modo, ou seja, não opera de maneira intencional e nem apresenta uma relação direta como propõe o participante.

Especialmente no que diz respeito à sexualidade. O que devemos observar, no entanto, é o fato de que Paulo pontua a homossexualidade como inata e em um dado momento: *“eu acho que é inata, que a gente já nasce. Eu acho que é congênito isso”* (PAULO); e em outro, a qualifica como uma construção social ao afirmar que a sexualidade pode ser influenciada pelo comportamento do professor. Esta imprecisão de julgamentos acerca de um mesmo quesito nos faz refletir sobre a complexidade do tema, mesmo para aqueles que se declaram bem resolvidos com sua sexualidade.

Antônio é engenheiro naval de uma empresa multinacional e possui um nível socioeconômico elevado. Filho de um engenheiro e uma arquiteta, nunca experimentou dificuldades financeiras. Estudou sempre em escolas privadas, assim como seu irmão, e praticou atividades físicas regulares durante toda sua infância e adolescência, como natação e tênis. Foi aluno de uma das melhores escolas do Rio de Janeiro, onde só eram permitidos meninos. Esta característica da escola que frequentou, de acordo com Antônio, favoreceu a não exposição de sua sexualidade, visto que, já que não existiam meninas no colégio, assuntos sobre namoro eram pouco frequentes. Antônio declara que não precisou se utilizar de estratégias de encobrimento também por este motivo, como podemos constatar:

Na escola eu não tive namorados. Sempre fui muito orientado pelos meus pais a estudar para ser alguém, então não sobrava muito tempo para isso. Sempre fui muito CDF. E como estudei em uma escola só para meninos, não tinha muito essa coisa de ter que ter uma namorada (ANTÔNIO, 49 anos, homossexual, Engenheiro Naval).

De acordo com seus relatos, seu percurso escolar foi tranquilo, sem intercorrência e interrupções, e com total apoio e incentivo de seus pais. Antônio destaca ainda o valor que sua experiência escolar teve na sua vida, especialmente em sua carreira profissional.

Os professores sempre foram modelos a serem seguidos. Todos muito cultos e bem sucedidos. Acredito que o papel deles foi o de orientação de trajetória profissional, não de vida pessoal. [...] A escola me deu a formação que eu precisava para seguir meus estudos, para ser alguém na vida. Sou muito grato aos meus pais por me proporcionarem estudar numa das melhores escolas do país (ANTÔNIO, 49 anos, homossexual, Engenheiro Naval).

É conveniente analisar a fala deste participante ao se referir à ideia do professor como orientador para a vida profissional e não para outros aspectos, como o pessoal, por exemplo.

Neste ponto a opinião de Antônio se opõe a de Paulo, que acredita que o docente é também responsável por um aprendizado que suplanta o conteúdo didático, exercendo influência inclusive na sexualidade dos seus alunos. Tal divergência de apreciações pode ser resultado apenas de uma diferença entre as escolas e suas metodologias de ensino, como pode também ser uma diferença mais sutil, que reside no fato de cada um encarar a sua sexualidade de maneira discordante.

Supomos que a ocorrência e a explicação para estas contradições, não apenas no caso de Paulo, mas também com Carlos e Johny, residam no fato de que o encobrimento é um elemento basal da socialização do estigmatizado, o que acontece geralmente na juventude. Assim, em uma fase posterior, o indivíduo já mais maduro, acredita que já superou a necessidade de se esconder e passa, inclusive, a ter vergonha de assumir que se utilizou, em algum momento, de estratégias de encobrimento e ocultação. Como esclarece Goffman (1988, p. 113):

Já foi sugerido que a aprendizagem do encobrimento constitui uma fase da socialização da pessoa estigmatizada e um ponto crítico na sua carreira moral. Sugiro agora que o indivíduo estigmatizado pode vir a sentir que deveria estar acima do encobrimento, que se se aceita e se respeita não haverá necessidade de esconder o seu defeito. Depois de um trabalhoso aprendizado de ocultamento, então, o indivíduo pode começar a desaprendê-lo (GOFFMAN, 1988, p. 113).

Assim, o que pudemos observar através dos relatos dos entrevistados é que a diversidade sexual interpõe barreiras invisíveis e muitas vezes intransponíveis para aqueles indivíduos com a orientação sexual diferente dos padrões heteronormativos, mas por outro lado é desafiadora e motivadora.

Independente da utilização ou não de estratégias de encobrimento, de evitação, de ocultação ou de acobertamento, é fato que a compreensão de sua sexualidade através da “descoberta”, da aceitação e da formação de uma identidade sexual que foge aos modelos socialmente instituídos, ainda nos dias atuais, de uma

maneira mais direta ou mais sutil, ainda suscita reflexos na trajetória escolar dos sujeitos, quer sejam estes mais ou menos intensos. Não somente as atitudes preconceituosas estão em jogo, mas os prejuízos, muitas vezes sutis, do sofrimento psíquico para estes sujeitos, mesmo que estes danos não estejam tão aparentes.

Como Goffman afirma:

A questão que se coloca não é a da manipulação da tensão gerada durante os contatos sociais e, sim, da manipulação de informação sobre o seu defeito. Exibi-lo ou ocultá-lo; contá-lo ou não contá-lo; revelá-lo ou escondê-lo; mentir ou não mentir; e, em cada caso, para quem, quando e onde (GOFFMAN, 1988, p. 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este estudo, pretendíamos estudar a evasão escolar por questões ligadas à diversidade sexual. No desenvolvimento do referencial teórico e no decorrer das entrevistas percebemos que nossa inquietação não estava necessariamente ligada ao abandono definitivo da escola, e sim ao contexto que levava o indivíduo a se afastar da escola, por questões ligadas à sua sexualidade, mesmo que por um curto período de tempo. Portanto, quando nos referimos ao afastamento ou interrupção da trajetória escolar, estamos fazendo menção àquele momento em que o indivíduo descontinua seus estudos, por qualquer período de tempo.

Entretanto, ao estudarmos as interrupções na trajetória escolar, nos deparamos com uma questão desafiadora: a complexidade que envolve a compreensão das identidades sociais no que tange à orientação sexual. Mas entender o conceito de identidades sexuais e de gênero e a maneira como as identidades se articulam e se apresentam não foi uma tarefa simples. Para tal, nos debruçamos sobre os processos identitários de um ponto de vista da experiência dos sujeitos relacionada ao contexto escolar com o objetivo de tentar entender de que maneira as identidades sexuais e de gênero se formavam e se inter-relacionavam.

Após um maior aprofundamento sobre esta questão, fomos capazes de compreender que os processos identitários são frutos de uma construção social que se estabelece a partir do contexto social no qual o indivíduo está inserido e do conjunto das relações que permeiam este contexto e que lhe atribuem significado. Assim, o caráter múltiplo, fluido, plural e dinâmico das identidades se configura e se apresenta a partir destes aspectos socioculturais, o que desconstrói a ideia de identidades sexuais fixas, pré-determinadas, acabadas e singulares, onde o sexo biológico estaria necessariamente atrelado ao gênero e ao desejo afetivo e sexual do indivíduo.

Quanto às trajetórias dos entrevistados, verificamos que a história de cada um ia se construindo de acordo com o modo como este sujeito se compreendia e se identificava com relação à sua sexualidade em cada etapa de sua vida. Contemplando mais especificamente a trajetória escolar, a maneira como a identidade sexual e de gênero de cada sujeito foi se configurando, atrelada ao uso

de estratégias de encobrimento ou de evitação ou não, parece ter definido o modo como a sexualidade foi vivenciada na experiência escolar de cada participante. Se refletirmos, portanto, sobre as interações entre os sujeitos no ambiente escolar, podemos pensar nas atitudes dos sujeitos como relacionadas não somente às concepções destes acerca da identidade sexual, mas também ao sentimento de pertencimento social e ao atendimento às expectativas do grupo sociocultural no qual estava inserido. Se pensarmos ainda nas identidades como marcadores sociais, que funcionam como rótulos capazes de nos definir em cada ambiente ou em cada relação social que estabelecemos, que nos amparam nas construções de expectativas, antecipando detalhes sobre o outro e regulando as ações e reações em uma interação social, podemos compreender a multiplicidade de posições possíveis de serem adotadas por um indivíduo em cada situação ou espaço.

O mais importante, no caso deste estudo, foi observar de que modo as questões ligadas à identidade de gênero contribuíram para a permanência na escola de alguns participantes. Isto é, os sujeitos que não sofreram nenhum tipo de preconceito foram aqueles homossexuais homens que não tinham marcadores femininos (marcação da identidade de gênero feminino em suas representações sociais). Em contra partida, os homossexuais homens que relataram ter atitudes e comportamentos que não condiziam com as expectativas relacionadas ao papel de gênero masculino e, portanto, possuíam a marca da identidade feminina presente, enfrentaram situações de preconceito, discriminação, incompreensão e até mesmo exclusão. Estes sujeitos referiram a necessidade de, em algum momento de suas vidas, afastar-se da escola, mesmo que temporariamente, como mecanismo de defesa e proteção.

O modo como a dimensão de gênero relacionada às identidades sexuais marcam a sociedade brasileira mostrou-se relevante nos depoimentos dos participantes. Mas não apenas entre os participantes da pesquisa homens. No caso de Ana, uma entrevistada auto-classificada como lésbica, a marcação de gênero ligada à identidade feminina – relacionada aos cuidados com a família - se sobrepôs à identidade sexual. Por se sentir acuada e não pertencente ao ambiente escolar se tornou, após interromper seus estudos, provedora dos seus familiares, especialmente de seu irmão, para quem financia, com orgulho, os estudos até os dias atuais.

No que diz respeito ao uso de estratégias de encobrimento, observamos que estes mecanismos se sobreponham à afirmação positiva da identidade homossexual, mesmo quando não eram utilizados de forma intencional ou premeditada, se apresentando como uma espécie de mecanismo de defesa a uma tendência estigmatizadora que a exposição de uma sexualidade divergente da preconizada pela heteronormatividade vigente, carrega. Embora os participantes do nosso estudo não tenham frequentado a escola em tempos de programas e políticas públicas como as atuais, que visam minimizar as discriminações e preconceitos, aqueles que se utilizaram de estratégias de encobrimento não informaram episódios de interrupção em sua trajetória escolar. Podemos afirmar que, com base em pesquisas já citadas aqui (Juventudes e sexualidade – UNESCO, 2004; Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT; Rio de Janeiro, 2004), mesmo hoje, com políticas públicas e movimentos sociais que pretendem igualar as oportunidades e os direitos, a sexualidade ainda é um dispositivo de poder que hierarquiza e promove diferenças.

Estas diferenças hierarquizadas se transformam em uma necessidade de superação na fase adulta, como se observou nesta pesquisa. Um dos participantes da pesquisa nos contou ter refreado seus impulsos e desejos, além de ter que representar o papel de gênero masculino e heterossexual na fase escolar, chegando até mesmo a se relacionar com mulheres, mesmo quando já se percebia atraído por homens e se identificava como homossexual. Neste caso específico, a necessidade de superação profissional parecia funcionar como um mecanismo de autoafirmação de normalidade e valorização pessoal pelo seu esforço em continuar seus estudos, como uma recompensa ou gratificação por todo o sofrimento vivenciado. Outros fatores, como o perfil socioeconômico familiar, também podem estar associados a esta vontade de superação. Dentro do grupo por nós estudado, verificamos que a escolarização dos pais e a questão da dimensão de classe também exerceram certa influência nas experiências dos indivíduos. Os participantes que frequentaram escolas particulares, por exemplo, deram continuidade aos seus estudos, concluindo ao menos o ensino médio, mesmo que tenham interrompido sua trajetória em algum momento de seu percurso escolar.

Esta obrigação de alcançar um patamar de sucesso, tendo que se sobressair aos demais, pode, portanto, estar relacionada com as situações aventadas estigmatizantes geradoras de sentimentos de inferioridade e impotência vivenciados

na infância e adolescência, trazendo em algumas circunstâncias o adoecimento psíquico. De uma maneira geral, pôde-se observar a existência de algum tipo de sofrimento psíquico relacionado à vivência da sexualidade. Nem sempre este sofrimento levou a um adoecimento do sujeito, mas cabe ressaltar que em um dos casos levantados nesta pesquisa, o sofrimento foi tão extremo, que a participante afirmou ter tido pensamentos suicidas, ocasionados pela dificuldade em aceitar e entender seus desejos e afetividades. O adoecimento ocasionado pela não aceitação e pela intolerância social não parece ser muito debatido nos dias atuais. No entanto, o contexto do suicídio nos convida a repensar nossas práticas enquanto educadores e familiares, e refletir se estamos preparados e atentos para perceber esta questão dentro de casa e das salas de aula.

Tendo em vista as considerações feitas, qual seria o lugar da escola no amparo às diversidades? Neste contexto e por meio dos relatos dos entrevistados, pudemos observar que a escola se mostrou como um espaço onde, por um lado, se repetiram práticas que naturalizavam as diferenças, perpetuando assim a produção de masculinidades e feminilidades e, portanto, promovendo atitudes discriminatórias, sexistas e homofóbicas. Mas 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. Esta constatação levanta a necessidade de se discutir sobre o papel político e autonomia do professor, além de reforçar seu papel acolhedor.

Outra questão que se fez pungente a partir das reflexões advindas das entrevistas, mas também da revisão bibliográfica é a invisibilidade da sexualidade do professor. Durante o desenvolvimento desta pesquisa não encontramos nenhum trabalho que apresentasse esta perspectiva, no entanto, como este não foi o objeto de nosso estudo, não realizamos um levantamento mais sistematizado sobre este assunto, assim como o ponto de vista dos docentes não foi incluído. No entanto, devido à relevância do tema, acreditamos que esta é uma questão que deveria ser desdobrada em outros estudos.

Quanto aos educadores, o que fomos capazes de observar por meio do levantamento bibliográfico realizado neste trabalho, foi o sentimento de despreparo para tratar de temas relacionados à sexualidade. Tais observações nos despertaram para a necessidade de compreensão dos fatores que podem estar

diretamente relacionados a estes sentimentos 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 PCN's. Além disso, cabe destacar que os resultados encontrados neste levantamento bibliográfico confirmam a relevância do objeto de estudo desta dissertação, por se preocupar em dar amplitude à voz do sujeito implicado pessoalmente no processo, para compreender se e como o contexto social e escolar no qual se encontrava inserido, exerce ou não, influência em sua trajetória escolar.

De modo geral, a sexualidade segue sendo tratada nas escolas, sob uma perspectiva médica sanitária, demandando abordagens e práticas educativas que focalizam a promoção da saúde sexual, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência. As abordagens educativas que as amparam ainda estão centradas em uma perspectiva de conscientização dos jovens quanto ao sexo seguro sem, no entanto, considerar os contextos sociais e culturais que as definem. Não que estas práticas não sejam importantes e não tenham suas justificativas para serem utilizadas. Não se pode também negar o desenvolvimento no âmbito das políticas públicas que vem contribuindo com o fortalecimento dos direitos dos indivíduos. Contudo, entendemos que os debates que abrangem a construção das identidades de gênero, das identidades sexuais e da própria sexualidade, compreende dimensões políticas e sociais que estão diretamente relacionadas com a escola e com o papel de educador, nomeadamente no que diz respeito à escola como espaço que também produz as diferenças e reproduz a heteronormatividade. Mediante os desafios da educação em saúde, especialmente na questão da diversidade sexual, percebemos a necessidade de investimento em estudos que visem uma apreciação mais crítica dos processos educativos que nos permita problematizar as práticas e desnaturalizar essas diferenças. Através do desdobramento de debates como este, seremos capazes de construir novos cenários e práticas para a educação em saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E. M. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas.** Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fiocruz, 2009. Dissertação de Mestrado, 99p.
- ALTMANN, H. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, 2007, p. 287-310.
- 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 21, jan/ jun, 2005, p. 69-78.
- BENTO, B. **Transexuais, corpos e próteses.** *Labrys estudos feministas*, n. 4, ago/dez, 2003.
- _____. **Performances de gênero e sexualidade na experiência transexual.** In: LOPES, D. *et al.* (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura.* São Paulo: Nojosa, 2004.
- _____. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- 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. 2008, p. 151-157.
- BICKMAN, L.; ROG, D. J. **Handbook of applied social research methods.** Thousand Oaks, Sage, 1997.
- BIERNACKI, P.; WALDORF, D. **Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling.** *Sociological Methods & Research*, vol. nº 2, November. 141-163p, 1981.
- BISCOLI, C. et al. **Sexualidade em sala de aula: um estudo da produção de sentidos.** Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama, v. 9 (1), jan/ mar, 2005.
- BITTENCOURT, A. A. et al. **Sentimento de discriminação em estudantes: prevalência e fatores associados.** Rev Saúde Pública, 43(2), p.236-245.
- BORTOLINI, A. **Pensando a política pública em diversidade sexual e de gênero na escola: uma experiência com análise de conteúdo** in CANDAU, V. M. (org). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.

BOZON, M.; GIAMI, A. **Les scripts sexuels ou la mise en forme du désir** – présentation de l'article de John Gagnon. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n.128, p.68-72, juin. 1999.

BRAGA, A. V. **Identidade sexual e cultura escolar**: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 40/2 – 10 de octubre de 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRITZMAN, D. P. **O que é esta coisa chamada amor?** Identidade homossexual, educação e currículo. Porto Alegre: Educação & Realidade, n.21 (1), 1996, p.71-96.

CANDAU, V. M. (org). **Educação Multicultural**: Tendências e Propostas in Sociedade, Educação e Cultura(s). Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, V. M. (org). **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Negros, estrangeiros**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

CARRARA, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Coleção Documentos, v.3. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

_____. Apresentação. **Gênero e diversidade na escola**. Formação de profissionais de Educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília: SPM, MEC, Seppir, Conselho Britânico, Clam/Uerj, 2006.

_____. (org.) et al. **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. Rio de Janeiro: CEPESC: Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, V.3, 2010.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, R. S. M. **Homossexualidade**: um conceito preso ao tempo. Natal : EDUFRN. Bagoas: estudos gays - gêneros e sexualidades. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. V. 1, n. 1, jul./dez. 2007.

DA MATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DOUGLAS, M. **Natural Symbols**. Explorations in Cosmology. New York: Pantheon Books, 1973.

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.

FABREGAT, C. H. **La formación del profesorado em ciencias sociales**. Ijuí: Ed Unijuí, 2005.

FONSECA, A. **Prevenção às DST/AIDS no ambiente escolar**. Interface-Comunic, Saúde, Educ, v.6, n. 11, ago 2002, p.71-88.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Herculine Barbin**: Diário de um Hermafrodita. São Paulo: Francisco Alves, 1982.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. 29 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2004

FRANCO, C. e SZTAJN, P. Educação em Ciências e Matemática: identidade e implicações para políticas de formação continuada. In: **Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, VI, 1998, Resumos...** Sociedade Brasileira de Física, Florianópolis, SC, p. 25-26.

FURLANI, J. **Sexos, sexualidades e gêneros**: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, 2007, p.269-285.

GOODMAN, L. Snowball Sampling. In: **Annals of Mathematical Statistics**, 32:148-170, 1961.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, p. 1-18, 1998. (versão revisada - 2010)

GUIMARÃES, C. D. **O homossexual visto por entendidos**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

HEILBORN, M. L. **Gênero, Sexualidade e Saúde**. In: *Saúde, Sexualidade e Reprodução - compartilhando responsabilidades*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997, p. 101-110.

HEILBORN, M. L.; MORAES, C. L.; CABRAL, C. S. C. **Magnitude e caracterização de situações de coerção sexual vivenciadas por jovens de três grandes capitais brasileiras:** Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, jul. 2006.

HEILBORN, M. L. (org.), et al. **O aprendizado da sexualidade:** reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. 534 p.

HOLANDA, M. L.; FROTA, M. A.; MACHADO, M. F. A. S.; VIEIRA, N. F. C. **O papel do professor na educação sexual de adolescentes.** *Cogitare Enferm*: 2010, out/dez; 15(4): 702-8.

JARDIM, D. P., BRÊTAS, J. R. S. **Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP.** *Rev Bras Enferm*: 2006, mar-abr; 59(2):157-62.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo:** corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

_____. **Gênero, sexualidade e educação - Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

MACHADO, P. S. **O sexo dos anjos:** um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 24, jun. 2005

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. M. C. U. A. **Identidades sexuais não-hegemônicas:** Processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 23 n. 1, pp. 081-090 Jan-Mar 2007.

MADUREIRA, A. F. A. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola:** a construção de uma cultura democrática. 2007, p. 429. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

MARTIN, E. **A mulher no corpo - Uma análise cultural da reprodução.** Garamond, 2006.

MEAD apud CARRARA, S. (org.) et al. **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade.** Rio de Janeiro: CEPESC: Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, V.3, 2010.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. **Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental.** *Rev Esc Enferm USP*: 2010.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MOTT, L. **Antropologia, teoria da sexualidade e direitos humanos dos homossexuais**. Bagoas: revista de estudos gays, v.1, n.1, jul./dez. Natal: EDUFRN - CCHLA, 2007.

NARDI, R. (org). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=PbR3lvXeI84C&lpq=PA3&dq=2007%20-20A%20pesquisa%20em%20ensino%20em%20ci%C3%A2ncias%20no%20Brasil%3A%20alguns%20recortes&pg=PA3#v=onepage&q=2007%20-%20A%20pesquisa%20em%20ensino%20em%20ci%C3%A2ncias%20no%20Brasil:%20alguns%20recortes&f=false>>. Acesso em: 11/04/2011.

NARDI, R. (Coord.). **Relatório de Avaliação 2007-2009 - Trienal 2010. Ensino de Ciências e Matemática – Área 46**. DAV/CAPEs, Brasília, Dez. 2010.

PENROD, J.; PRESTON, D. B.; CAIN, R.; STARKS, M. T. A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. **Journal of Transcultural nursing**, vol 4. nº 2. April, 2003. 100-107p.

PINTO, M. C. D. **Orientação sexual e educação sexual**. Boletim GTPOS - Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual: 4- JUL/SET, 1995. Disponível em: <<http://www.gtpos.org.br/index.asp?Fuseaction=Informacoes&ParentId=483>>. Acesso em: 22/01/2012.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RAMIRO, L.; MATOS, M. G. **Percepções de professores portugueses sobre educação sexual**. Rev Saúde Pública, 42(4), 2008, p.684-692.

ROHDEN, F. **O corpo fazendo a diferença**. MANA 4(2):127-141, 1998.

SCHIENBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: Ed. EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, I. P. **Para ser um guri**: espaço e representação da masculinidade na escola. *Estilos da Clínica*, vol. IX, n. 17, 2004, p.70-83.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R. **Meninos na educação infantil**: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. Cad Pagu. 2010; (34):17-39.

SILVA, F. R.; NARDI, H. C. **A construção social e política pela não-discriminação por orientação sexual**. Physis: 2011; 21(1):251-65.

STOLLER apud CARRARA, S. (org.) et al. **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. Rio de Janeiro: CEPESC: Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, V.3, 2010.

TAQUETTE, S. R. **Sexualidade na adolescência**. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de ações programáticas estratégicas. Saúde do adolescente: competências e habilidades. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

TOLEDO, P. P. S. **Reinserção social do transexual pós-cirurgia de redesignação sexual**. Monografia. Curso de Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Gama Filho/UGF. Rio de Janeiro, 2010.

TONATTO, S.; SAPIRO, C. M. **Os Novos Parâmetros Curriculares das Escolas Brasileiras e Educação Sexual: Uma Proposta de Intervenção em Ciências**. *Psicologia & Sociedade*, 14 (2), jul/dez, 2002, p.163-175.

VANCE, C. **A antropologia redescobre a sexualidade**: um comentário teórico. *PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva*. Vol. 5, N. 1, 1995.

VENTURI, G. (Org.); BOKANY, V. (Org.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. v. 1. 252p.

VILELAS JANEIRO, J. M. S. **Educar sexualmente os adolescentes: uma finalidade da família e da escola?** *Rev Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre (RS): 2008, set; 29(3):382-90.

WEEKS, J. **Invented Moralities**. *Sexual Values in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press, 1995.

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

WORLD HEALTH ASSOCIATION. Division of Mental Health. **Qualitative Research for Health Programmes**. Geneva: WHA, 1994.

ANEXOS



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Oswaldo Cruz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde

Orientadora: Dr^a. Eliane Portes Vargas

Pesquisa: Diversidade sexual: problematizando as identidades na experiência escolar a partir do ensino em saúde

Você está sendo convidada a participar do estudo **Diversidade sexual: problematizando as identidades na experiência escolar a partir do ensino em saúde**, que será realizado pela aluna **Patrícia Pássaro da Silva Toledo**, que tem por objetivo identificar e analisar o papel do professor e as implicações da diversidade sexual no ensino, como possíveis promotoras de evasão escolar. A entrevista será gravada. O controle e a guarda da entrevista serão feitos pela aluna do Mestrado Acadêmico do Programa de **Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - IOC/FIOCRUZ**. A sua participação é de fundamental importância para a realização do estudo. Não haverá riscos, nem desconforto, nem despesas de qualquer natureza. Você poderá solicitar esclarecimentos quando sentir necessidade e poderá interromper a sua participação a qualquer momento sem que haja qualquer prejuízo. Fica assegurado que o que for dito, registrado e escrito será respeitosamente utilizado e que serão mantidos o sigilo e o anonimato das informações prestadas. Se necessário você poderá entrar em contato com a pesquisadora **Patrícia Pássaro da Silva Toledo**, telefone (21) 9279-1567 ou com o Comitê de Ética e Pesquisa da FIOCRUZ, para esclarecimentos éticos, no telefone (21) 25614815 e (21) 3882-9011.

Eu, _____, fui esclarecida (o) e concordo em participar do estudo supracitado, sabendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RJ, ____/____/____

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura de quem obteve o TCLE

- 2.4 O que significa para você ser “*classificação sexual auto-atribuída*”? Como é ser “*classificação sexual auto-atribuída*”?
- 2.5 Para você a orientação sexual é inata? É opção? Explique.
- 2.6 Como você se percebe em relação à sexualidade? Percebe-se diferente?
- 2.7 Como foi para você essa descoberta?
- 2.8 Conversou com alguém? Porque escolheu essa pessoa? O que favoreceu ou facilitou esta conversa? Como foi essa conversa e qual a postura que este alguém teve em relação ao assunto?
- 2.9 Conversou com sua família sobre sua sexualidade? Como sua família reagiu? Como ficou a sua relação com os seus familiares?
- 2.10 Você usou estratégias de evitação (procurou evitar situações ou assuntos que se referissem à sexualidade)? Quais foram essas estratégias? Como você se sentia durante este período?
- 2.11 Você usou estratégias de ocultação (procurou omitir/esconder/disfarçar sua sexualidade? Como? Quais foram essas estratégias? Por quanto tempo se utilizou dessas estratégias? Como você se sentia durante este período?
- 2.12 Você usou estratégias de encobrimento da sua sexualidade? Quais? Teve relacionamentos apenas para encobrir sua sexualidade? Por quanto tempo se utilizou dessas estratégias? Como você se sentia durante este período?
- 2.13 Como eram seus relacionamentos afetivo-sexuais na escola? Namoro? Relações Sexuais?

3 Trajetória Escolar Pgressa

- 3.1 Idade que iniciou os estudos (idade que entrou na escola). No total, quantos anos você estudou?
- 3.2 Durante os anos que estudou, a maior parte dos estudos foram realizados em escolas públicas ou privadas?
- 3.3 Morava com quem? Como era sua relação com os seus familiares neste período?
- 3.4 Qual a ocupação dos seus pais e/ou responsáveis na época? Qual a renda familiar aproximada neste período?
- 3.5 Você possuía alguma outra atividade paralela à escola (trabalho, cursos, esportes, etc.)? O que achava destas atividades? Descreva as atividades e cite

momentos ou situações marcantes, boas e ruins, relativas a esta atividade.

3.6 Durante a permanência escolar, houve algum momento ou situação marcante (bom e ruim)? Qual? Descreva estes momentos ou situações.

3.7 Houve algum episódio marcante relacionado a sua sexualidade na sua trajetória escolar? Quais os atores envolvidos? Descreva o episódio(s).

3.8 Aponte qual o contexto da vida escolar apresentou maior e menor aceitação.

3.9 Este fato marcante fez alguma diferença na sua permanência ou não na escola?

3.10 Como o professor se posicionou neste episódio?

3.11 De um modo geral, qual foi o papel do professor na sua trajetória escolar?

3.12 Algum professor se destacou durante sua trajetória escolar? Qual o sexo de nascimento deste professor? Qual disciplina ele lecionava?

3.13 O sexo de nascimento do professor fazia alguma diferença para você ao compartilhar suas dúvidas e anseios? Por quê?

3.14 Existia alguma disciplina em que você se sentia mais e menos a vontade com relação à sua sexualidade? Qual a diferença entre esta disciplina e as demais?

3.15 O tema da diversidade sexual deveria ser tratado em sala de aula? Por quê?

3.16 Você acha que os professores sabem lidar com a diversidade sexual? Por quê?

3.17 Em qual disciplina você acredita que a diversidade sexual deveria ser tratada? Por quê?

3.18 Você acha que os alunos sabem lidar com a diversidade sexual? Por quê?

3.19 Os seus colegas de turma sabiam de sua sexualidade/orientação sexual? Como eles reagiam à sua sexualidade? Viveu alguma experiência marcante neste contexto?

3.20 Cite pontos positivos da sua experiência na escola e explique.

3.21 Cite pontos negativos da sua experiência na escola e explique.

3.22 Abandonou os estudos? ()SIM ()NÃO

Caso **NEGATIVO** responda:

3.22.1 Existiu motivo para largar os estudos, mesmo assim não o fez? Quais motivos?

3.22.2 E porque não abandonou a escola?

3.22.3 Existiu algum motivo e/ou pessoa que o fez mudar de idéia e continuar seus

estudos? O quê ou quem?

3.22.4 Houve momentos onde você se arrependeu de ter continuado? Que momentos foram estes?

Caso **AFIRMATIVO** responda:

3.22.5 Largou a escola com quantos anos de idade? Em que série/ano/nível você estava? Por quê?

3.22.6 Largou a escola mais de uma vez? Quantas vezes?

3.22.7 Retornou posteriormente? Com quantos anos de idade? O retorno se deu quanto tempo após ter abandonado a escola? O que te fez retornar aos estudos? A situação que te levou à evasão escolar reapareceu quando retornou aos estudos? Como foi? Porque você acredita que ela reapareceu ou não?

3.22.8 Explique melhor os fatores mais importantes que o levaram ao abandono dos estudos? De todos os fatores citados, qual o mais e o menos relevante?

3.22.9 Alguém tentou fazê-lo mudar de idéia quanto ao abandono escolar? Quem? O que foi feito?

3.22.10 Como você se sentiu ao tomar a decisão de largar a escola? E após o efetivo afastamento escolar, como você se sentiu?

3.22.11 Foi questionado por alguém sobre os motivos do abandono escolar? Por quem? E o que você respondeu?

3.22.12 Cite pontos positivos (caso existam) do abandono da escola e explique.

3.22.13 Cite pontos negativos (caso existam) do abandono escolar e explique.

3.22.14 Manteve contato com colegas, professores ou outros profissionais da escola após o abandono? Caso afirmativo, descreva como e com quem foram estes contatos.

3.22.15 Você procurou outras atividades para ocupar o horário que anteriormente era dedicado à escola? Quais atividades? O que você achou destas atividades? Comente.

3.22.16 Os motivos que te levaram ao abandono escolar também surgiram nestas novas atividades repositórias (chamaremos aqui de atividades repositórias aquelas que surgiram nos horários que antes eram destinados à escola)? Caso afirmativo, descreva o ocorrido.

3.22.17 O que o teria feito mudar de opinião quanto ao abandono escolar, ou seja, o que faria com que você não largasse a escola na época que o fez?

4 Redes de Relações

4.1 Família

4.1.1 Qual a sua relação atual com os pais e familiares próximos?

4.1.2 Qual o papel da família na sua trajetória escolar?

4.1.3 Quais os temas mais conversados com sua família? E os de maior dificuldade?

4.2 Sociabilidade

4.2.1 Como são suas relações de amizade? E as afetivo-sexuais?

4.2.2 Possui facilidade em iniciar um relacionamento (de amizade) ou prefere se resguardar? E afetivo-sexual?

4.2.3 A orientação sexual é relevante para você no estabelecimento de relações de amizade? Por quê?

4.2.4 Quais suas preferências de parceiros sexuais?

4.2.5 Como são suas relações profissionais?

4.2.6 Já passou por algum episódio de preconceito, discriminação e/ou manifestações de violência física ou verbal? Descreva.

4.2.7 Fale um pouco sobre os problemas enfrentados no dia-a-dia (relacionados à sua orientação sexual) e sobre a aceitação social no ambiente à sua volta.

4.2.8 Concorda com demonstrações públicas de afeto? Que demonstrações? Por quê?

5 Direitos e Movimentos Sociais

5.1 Participa ou participou de associações, movimentos, militâncias, organizações ou outros grupos de apoio e/ou defesa de direitos acerca da diversidade sexual? Quais?

5.2 Conhece seus direitos? Onde obtém este tipo de informações?

5.3 Já precisou recorrer juridicamente para garantir seus direitos ou combater/enfrentar alguma forma de preconceito, discriminação ou violência verbal ou física? Descreva.