



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

SUZANNE FREIRE PEREIRA

AS PORTAS ABERTAS DO ARMÁRIO

Refletindo a diversidade sexual no Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense

Natal, junho de 2018.

SUZANNE FREIRE PEREIRA

PORTAS ABERTAS DO ARMÁRIO

Refletindo a diversidade sexual no Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense

Monografia apresentada ao curso de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para a conclusão e obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Schwade

Natal, RN
2018

Ao amor.

AGRADECIMENTOS

Com afeto e entusiasmo teço breves agradecimentos a sujeitas/os que atravessaram de alguma maneira afetiva esta caminhada acadêmica.

Ao âmago de minha insistência em mergulhar ao mundo das Ciências Sociais como um verdadeiro desejo de aprendizado, ao tom de Zé Ramalho segui meus “meros devaneios tolos a me torturar”, sob meu jovem delírio latino-americano com a experiência de coisas banais.

Agradeço então, em primeiro lugar, à vida. Por me considerar uma sujeita de sorte, saio deste trilho sã, salva e forte. Te aprecio Cartola, ao ver o mundo como um moinho, os trilhos do cinismo sempre nos esperam. Mas que possamos apreciar os bons frutos.

Agradeço à minha família, principalmente meus pais, pelo alicerce familiar. Minha mãe, que sempre me inspirou em sua força e autonomia, sua determinação em se doar de corpo e alma a todas pessoas ao seu redor, sua compaixão pelo mundo me ensinou a olhar a vida com mais apreço.

Minha irmã, Sabrina, por me mostrar o mundo das ciências sociais, trilhamos caminhos próximos na vida. Entre aplicações teóricas e metodológicas, a inquietação em entender nós mesmas e o mundo foi fundamental em minha escolha de graduação.

Às pessoas ingressas na Licenciatura em Ciências Sociais em 2014.1, em especial a Danilo, por seu companheirismo que transpassou os muros acadêmicos e se tornou um amigo tão querido em minha vida. Obrigada por ter trilhado esse caminho ao meu lado.

Ao Coletivo Acadêmico de Ciências Sociais, que me proporcionou a entrada em um mundo de reivindicações políticas e sociais. Abriu portas para tantas aventuras, felicidades, devaneios e inspirações, apesar das também lamentações, medos e incertezas. Acima de tudo, foi imprescindível ao compreender autonomia.

Não poderia deixar de agradecer ao Programa de Iniciação à Docência, que estive presente por grande parte de minha trajetória acadêmica até aqui. Em especial ao professor Danyel Rezende, por sua tranquilidade e sabedoria, fundamental em meus rumos da graduação e permanência no Programa.

À Capes, pela possibilidade da bolsa.

A todas subterrâneas de quintas dimensões. Que sejamos forasteiras de longos caminhos.

Ao setor de aulas II pela loucura, as amizades e oportunidades de vivências.

A todas/os queridas/os interlocutores deste trabalho, obrigada pelo acolhimento e confiança!

Ao quadro docente: À professora Berenice Bento, pelo acolhimento e sabedoria compartilhada nas diversas matérias curriculares que tive a oportunidade de cursar. À professora Ana Patrícia Dias presente em todo meu percurso pelo PIBID, para além da coordenação do Programa, agradeço pelo ensino da serenidade e sensatez na formação docente. Ao professor Paulo Victor, pelos conselhos e iluminações na trajetória acadêmica; sua chegada na UFRN abriu novas esperanças a diversas/os alunas/os. À professora Mikelly Gomes, por mostrar ser capaz um ensino sociológico crítico e inclusivo.

À professora Elisete Schwade, pela orientação possibilitando a produção deste trabalho, uma inspiração antropóloga e feminista, que me foi muito importante ao fim deste percurso de graduação.

Por fim, agradeço à banca examinadora Paulo, Elisete e Arthur por compartilharem este momento de rito de passagem em minha vida.

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

*“Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério,
não é sério
[..]
Revolução na sua vida você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua mente você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
[..]
Eu tô no clima
O que eu consigo ver é só um terço do problema
É o Sistema que tem que mudar
Não se pode parar de lutar
Senão não muda
A Juventude tem que estar a fim
Tem que se unir
O abuso do trabalho infantil, a ignorância
Só faz destruir a esperança
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
Deixa ele viver! É o que liga”
(Não é sério – Charlie Brown Jr [part. Negra Li])*

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a diversidade sexual existente no Colégio Atheneu Norte-Riograndense. Através de uma observação-participante ao ensejo das práticas docentes e dialógicas desenvolvidas como bolsista de Iniciação à Docência pelo Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) entre maio de 2015 a dezembro de 2017. Aciono um olhar etnográfico com base nas representações de Velho (2013) e seus estudos urbanos em sociedades complexas. Refletindo a partir das teorias sociais de Gênero e Sexualidade ao atentar o processo epistemológico do “assumir-se” popularmente reverberado como a “saída do armário” (SEDGWICK, 2007; VALE DE ALMEIDA, 2009). Retrato brevemente as relações de sociabilidade das/os alunas/os gays, lésbicas e bissexuais entre as fronteiras do armário e a vivência escolar (LOURO 1997, 2009, 2014). Correlatas aos impactos das transformações da grade curricular do Colégio, aos ensinos Semi-Integral e Integral.

Palavras-chave: Armário; Diversidade Sexual; Colégio Atheneu Norte-Riograndense; Semi-Integral e Integral.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
CAP. 1- O COLÉGIO ATHENEU-NORTE RIOGRANDENSE E A DIVERSIDADE SEXUAL.....	7
1.1 A escolha da escola e do tema.....	7
1.2 Pioneiro no Estado: Um olhar histórico do Colégio Atheneu Norte-Riograndense.....	13
1.3 Ser jovem?	16
1.4 Re-Conhecendo Interlocutores: Notas Sobre “Estranhar O Familiar”	17
1.5 Impressões Sonora: Interlocutores e Música	22
CAP 2 – O ARMÁRIO E SEUS ESPAÇOS	25
2.1 Identidades em diálogos	25
2.2 A historicidade do <i>Armário</i>	29
2.3 Os espaços e transições do armário	32
2.3.1 A sala do Grêmio	32
2.3.2 Na sala de aula	37
2.2.3 No pátio	43
CAP 3 – UMA ESCOLA EM MUDANÇAS: IMPACTOS DO ENSINO SEMI-INTEGRAL E INTEGRAL NO COTIDIANO	46
3.1 O banheiro	49
3.2 Arranjos de sociabilidades.....	53
Considerações Finais	58
Referências Bibliográficas	61

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico se constitui como uma etnografia das vivências de diversidade sexual no Colégio Atheneu Norte-Riograndense. Através de suas redes de sociabilidades, reflito os processos de deslocamentos entre a relação “armário” e escola. Ou seja, as diferentes possibilidades de se vivenciar sexualidades dentre tal espaço.

Não é novidade a nenhum(a) pesquisador(a), ou até mesmo quem nunca esteve dentro dos espaços acadêmicos, que estudos sobre a educação e, em especial, sobre a escola traduzem um hall de avanços e dilemas sociais. Para as Ciências Sociais, se atenua sob a sua necessidade de uma devoluta capaz de ver, dentro desses espaços, um meio ao desenvolvimento do pensamento crítico ao social, mas para isso é preciso seguir em frente. Sendo transpassado ao universo escolar através do ensino de Sociologia. Este que, historicamente, traça um caminhar de retiradas e retornos dentro dos planos curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) articulados através da Lei de Diretrizes de Base (LDB) 9.394/96.

Não por menos, minha entrada ao curso das Ciências Sociais em 2014 se motivou em grande medida pela influência dos saberes sociológicos perpassados durante meu ensino médio. Lá, costumava ser taxada de “diferente” por me interessar tão fortemente por uma das matérias que, de modo geral, era renegada e/ou menosprezada por colegas em sala de aula, que visualizavam nos saberes tecnológicos e biomédicos melhores oportunidades de futuro. A busca pelo aprofundamento do saber social se deu por visualizar, em minha trajetória pessoal, a influência desta formação como imprescindível em meu desejo por conhecimento crítico. Porém, que conhecimento é este? De onde ele partiria?

Através de minha entrada como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto Ciências Sociais, diretamente me visualizei reinserida ao espaço escolar. Este no qual, durante minha passagem pessoal, via-se a ascensão de um forte discurso sobre a existência de “bullying” nas escolas, resultado das dificuldades de se acolher sua multipluralidade cultural e de formas de ser e existir.

A palavra “bullying” ganhou grande repercussão no início do século XXI, tanto nas mídias quanto e, principalmente, dentro das escolas. Nela, preconceitos estruturais como discriminações de gênero, raça e etnia, se uniam a outros preconceitos e formas de fobias, como um termo guarda-chuva proposto a abarca todas mazelas sociais.

Dentro das Ciências Sociais, há uma leitura crítica do termo “bullying” optando por sua não utilização, por representar uma rasa generalização de importantes problemáticas sociais. Quando pensado nos estudos de Gênero e Sexualidade, há primazia pela interligação das motivações oriundas dos preconceitos, a partir das mais diversas formas de homo/lesbo/bi/transfobia dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, busco delimitar este trabalho monográfico a percepções de como o atual cenário escolar se institui também como parte fundamental na construção e inclusão da diversidade sexual. Como afirma Maia (2012):

A abordagem de sexualidade, gênero e diversidade sexual na escola precisa contribuir para esse processo de humanização, sendo fundamental "romper ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido, principalmente considerando esse ser humano no período da adolescência" (p. 152).

Com base nas percepções de Maia e estando inserida dentro do ambiente escolar enquanto cientista social em formação, busquei unificar minha participação em campo à experimentação etnográfica das representações de diversidade das sexualidades existentes dentro do Colégio Estadual Atheneu Norte-Riograndense. Experimentação esta que visou compreender como os alunos declaradamente pertencentes às diversas categorias afetivas/sexuais estabelecem suas relações de sociabilidades dentro do ambiente escolar.

As formas de representação de suas sexualidades e construções identitárias, na faixa etária ligada a adolescentes e jovens, permeiam ainda muitas questões referentes à aceitação e fases de autodescobrimento, manifestadas nos processos do “assumir-se” numa nova identidade. Popularmente conhecido como “sair no armário”, entendendo-o como:

O armário é uma epistemologia de conhecimento sobre a homossexualidade e sobre pessoas que vivem sob este marcador, bem como um operador para tecnologias de gênero (DE LAURETIS, 1987). Desse modo, o conceito atua como uma matriz para entendimento das relações sociais de gays e lésbicas na contemporaneidade. O armário se articula ao campo de possibilidades (VELHO, 2013) das/os sujeitas/os de modo a organizar a ação nas diferentes esferas da

vida social pelas quais estes transitam, entre elas, a escola. (COSTA NOVO, 2015, p. 135-136)

Nesse sentido, aciono o termo “armário” em minha pesquisa, através do método de observação participante, tendo, inicialmente, como objetivo a análise as representações de identidades sexuais não heterossexuais, entendendo esse termo com base nas noções da histórica normatização da heterossexualidade, com foco nos alunos do turno vespertino do Colégio Estadual Atheneu Norte-Riograndense. Para isso, foi preciso obter a consciência de se tratar de um trabalho de campo “moral, política e epistemologicamente delicado” (CARDOSO, 1998). Os estudos acerca da sexualidade entre jovens e adolescentes ainda encontram resistências ao adentrar o cenário escolar, por perpassar cercos morais e éticos postos pelas prolíferas camadas conservadoras, apesar de sua grande difusão entre meados do século XX e início do século XXI, principalmente no campo das ciências humanas.

A validade na aplicabilidade dessa temática na escola se demonstra conforme as discussões pleiteadas pelo Congresso Nacional e transpassadas ao sistema legislativo brasileiro que, constituindo-se atualmente por um forte conservadorismo político, demonstrou retrocesso às políticas educacionais, ao forçar a retirada da abordagem sobre Gênero e Sexualidade dos Planos Educacionais. Apesar de continuar presente no Plano Nacional de Educação, as regionalidades possuem independência na sua aplicabilidade e, no estado do Rio Grande do Norte, a tendência político-conservadora conseguiu a retirada nos próximos dez anos desta temática na capital potiguar.

A pesquisa dá-se especialmente nas observações etnográficas realizadas durante participação dentro do colégio, como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Sociologia, no qual pude ministrar em 2015 e 2017 aulas com a temática Gênero e Sexualidade a alunos do 2º ano do ensino médio, as quais, desde então, desencadearam, ainda que timidamente, um aguçamento crítico às representações supracitadas.

Centro meu olhar nos espaços recreativos e de sociabilidades, pela perspectiva de que, ao abordar questões identitárias, “há uma proliferação de formas de ser e de construir” (MACHADO, 2014, p.22). Nos diferentes espaços como o Grêmio Estudantil, salas de aula e pátio, analiso as correlações com os processos de “assumir-se” nestes.

Quanto às implicações teóricas, parto do referencial teórico das situações problemas que se encontram nos mais diversos marcadores sociais que caracterizam a subjetividade de suas vivências (BRAH, 2006), compreendendo a complexidade de se relacionar as secções entre gênero, sexualidade e espaço escolar, por um olhar de interseccionalidade. (CHENSLAW, 2002). Para as explicações destas, aciono ao definir Gênero (SCOTT, 2012), (MEAD, 1935), (BUTLER, 2003); Sexualidade (FOUCAULT, 1985) (CARRARA, 2006). Para a categoria armário reverbero o pensamento de (VALE DE ALMEIDA, 2009), (SAGGESE, 2009) e (COSTA NOVO, 2015) para adentrar à epistemologia de (SEDGWICK, 2007).

Contei então com alguns alunos enquanto narradores de suas vivências. Para que fosse possível a absorção dos dados de campo, fora inicialmente pensado em dialogar sem obrigatoriamente seguir um roteiro de entrevistas. Porém, dado os questionamentos a pontos principais para o estabelecimento de uma base comum de informações, tive a necessidade de reelaborar a entrevistas para que fossem semiestruturadas, sempre no ambiente escolar, com única exceção de uma conversa realizada por aplicativo de mensagens instantâneas.

Apesar de semanalmente realizar visitas ao campo, grande parte das/os alunas/os declaradamente não heterossexuais que estabeleci contatos iniciais passaram a não frequentar as aulas. Os motivos da evasão escolar destes, em sua maioria, não tive conhecimento; a exceção sendo uma aluna, que deixou a escola após um término com sua ex-namorada e colega de turma, que ocasionou turbulências em suas relações dentro do espaço escolar.

Pude então conhecer um pouco das trajetórias de vidas de diversas/os alunas/os durante minha residência na escola. No entanto, ao centrar o foco, necessitei redirecionar meus olhos a interlocutores que se sentissem confortáveis em estabelecer um vínculo de confiança à minha pesquisa. No sentido de romper com ideais de hierarquias sociais existentes entre a relação docência/alunado, visualizado até mesmo na situação de estágio/bolsista de extensão. Assim, o recorte não se deu diretamente por apenas ser não-heterossexual dentro do espaço escolar; nesse sentido, como a pesquisa apontou, no Colégio Atheneu haviam diversas/os, porém, pude contar com poucas/os para realização de entrevistas. Sofrendo também influências metodológicas após saída do

PIBID, através de suspensão do Programa, restaria pouco sentido na permanência da minha inserção na escola, dado o caráter metodológico de aplicabilidade a partir da experiência no Programa.

Todas as entrevistas e diálogos contribuíram para a compreensão da temática conforme as diferentes participações dentro da escola, porém, sendo estabelecido um pressuposto ético de anonimato perante as entrevistas, optei pela utilização de pseudônimos. Tal escolha se justifica a partir de Fonseca:

O uso de pseudônimos em nossos textos é uma maneira de lembrar a nossos leitores e a nós mesmos que não temos a pretensão de restituir a “realidade bruta” [...]. O nosso objetivo, sendo aquele mais coerente com o método etnográfico, é fazer/defazer a oposição entre eu e o outro, construir/desconstruir a dicotomia exótico-familiar. [...] Anonimato seria a maneira do antropólogo assumir sua responsabilidade autoral *vis a vis* das pessoas que colaboram na pesquisa (FONSECA, 2008, p. 15-16)

A relação intersubjetiva da pesquisadora com seus/suas interlocutores também foi posta em foco durante a elaboração da pesquisa, onde por vezes similarmente compartilhei minhas vivências como uma forma de aproximação e estabelecimento de confiança, aspecto importante durante elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Neste passo, vos apresento as/os alunas/os: **Ricardo**, 18 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio. Auto-afirmado ser homem cis, gay e negro, pudemos nos aproximar após ministrar aulas de Gênero e Sexualidade em sua turma, durante o quarto bimestre letivo escolar de 2017. Lá, enquanto líder de sala, se mostrara sempre participativo durante as aulas, colocando suas vivências em primeiro plano ao explicar sobre suas reivindicações por respeito dentre os colegas. Estudante na escola desde o ano de 2016, a partir do 1º ano, “fora do armário” desde os 14 anos para sua família, a partir de diálogo familiar com seu avô.

Gleison Isac Noan, 18 anos, também estudante do 2º ano, ingresso na escola unicamente durante o ano de 2017, se afirmou inicialmente enquanto “não ter uma coisa definida”, porém em entrevista declarou ter “saído do armário” como gay aos 17 anos, a partir de sua mãe, que o interrogará após suspeitar de que ele estava em um relacionamento homoafetivo. Afirmou ser homem cis e de raça/etnia não informada.

Rafael, 18 anos, estudante do 3º ano, afirmando ser homem cis e negro, saiu do armário apenas entre amigos e afirmou possuir receios de abordar esta temática dentro

do espaço familiar, por questões morais religiosas. Autoafirmado “pansexual”, categoria de conflitos dentro das comunidades LGBTQ+, caracterizada pela atração afetiva/sexual por pessoas, independentemente da identidade de gênero.

Gabriela, 16 anos, estudante do 2º ano, mulher que afirmou se interessar por “mulheres” como sua orientação sexual, raça/etnia não informada. Indicou suas vivências com outras meninas ainda por volta dos 12 anos, durante os primeiros anos da puberdade.

Joana, 18 anos, afirmou ser mulher lésbica e branca. Narrou uma triste trajetória de “saída do armário”, vivenciando conflitos familiares por homofobia, que consequentemente suscitaram um episódio depressivo, incidindo diretamente em sua vida escolar. Estudante do 2º ano, mudou de escola em 2017 para poder vivenciar um relacionamento com Gabriela, único espaço onde ambas podiam se encontrar por causa de suas famílias.

Este trabalho se estrutura, no primeiro capítulo, com uma apresentação do Colégio Atheneu-Norte Riograndense e o processo de escolha da temática. Destaco algumas cenas e acontecimentos marcantes vivenciados na escola como influenciadores na reflexão identitária sobre sexualidade a se desenvolver no capítulo seguinte. No capítulo 2, faço uma correlação entre o “armário” e suas implicações, ou seja, os processos de “assumir-se” das/os interlocutores e suas vivências no ambiente escolar. No último capítulo, parto então à reflexão do Ensino Médio Semi-Integral e Integral do Colégio Atheneu como atenuantes às vivências e dinâmicas relacionais destes, refletindo sobre como esta escola incorpora sua diversidade sexual existente.

CAP. 1- O COLÉGIO ATHENEU-NORTE RIOGRANDENSE E A DIVERSIDADE SEXUAL

Neste capítulo, busco trilhar meu histórico de participação no Colégio Atheneu-Norte Riograndense, apresentando ainda a história da escola e marcadores importantes que seguiram o decorrer do texto, como questões geracionais, pondo em foco, no caso, a juventude. Sigo então para como se deu a construção de um olhar de “observar o familiar” dentro da escola, influenciado também pela presença da música em seu espaço.

1.1 A escolha da escola e do tema

Minha escolha pelo Colégio Atheneu-Norte Riograndense não se deu à toa. Ingressa no PIBID de Ciências Sociais em maio de 2015, optei em primeiro momento pelo Colégio Atheneu por uma herança histórica-familiar, onde cresci ouvindo histórias de familiares que em décadas passadas estudaram na escola. Lá, me deparei com um novo mundo escolar. A égide burocrática e autoritária, que vivenciei durante meus anos escolares em instituições particulares de ensino, no Atheneu ganhava espaço para um espaço de diferentes redes de autonomia e jogos de poder, instituídos a partir de sua designação enquanto instituição pública de ensino, gerida pelo Estado em consonância ao Governo Federal, e marcado pelos conflitos de diálogos entre funcionários e quadro de alunado. Diversas foram as vezes que precisei me manter apenas em observação para entender seu *modus operandi*, como a construção de um imaginário-social das representações políticas daquele espaço, que perpassam questões de compreensão históricas (por sua vanguarda enquanto primeira instituição escolar potiguar) e cotidianas. Atiçando meus olhares etnográficos.

Uma delas estava na ausência e/ou pouca presença de uma discussão sobre gênero e sexualidade, apesar de notoriamente a escola ser conhecida pela grande diversidade de representações LGBTs (Lésbicas, Gays, Transexuais, Travestis, Intersex e outros) em seu quadro de alunado. Considerado por algumas/alguns de suas/seus alunas/os como

“Ninho de gays”, “Vale do Atheneu”¹ e “Vila gay”², a escola se mostrava em um dicotômico contexto. Bem, por um lado toda/o pessoa que, de certo modo, frequentasse a escola poderia visualizar como o espaço se marca fortemente pelas redes de sociabilidades (SIMMEL, 1983) tecidas entre o público LGBT, porém, podia-se notar a pouca importância dada por seu quadro gestor e docente à adequação do quadro escolar à temática. Pensando os atores presentes na escola como ligados a dimensões histórico-generacionais de formações político/educacionais conflituosas. (Dayrell, 2007)

Como nas palavras de um aluno:

Eu gosto muito dessa escola. Porque desde o primeiro ano aqui, eu me senti aceito. Digamos assim, porque aqui no Atheneu, é uma escola de diversidade. O que mais tem aqui é lésbica, gays, aí às vezes isso ajuda quando se tá num local que tem tipo, mais pessoas como você. Isso lhe ajuda a se aceitar. Isso é muito bom, (Ricardo, em entrevista aberta no pátio)

Pelas/os alunas/os sempre me era informado ainda que apenas os professores de Sociologia abordavam tais temáticas em sala de aula, sendo somente algumas vezes mencionadas durante as aulas de Biologia (sempre relacionadas a questões biológicas/naturalizantes), ainda que a escola contasse com uma considerável presença de estagiários de diversos cursos e instituições, como Física, Biologia, Letras (inglês e espanhol), etc. Faço tal relação por ter sentido, durante os anos de Estágio/Bolsa, certa pressão por parte do quadro docente para que “tais assuntos” fossem incumbência dos estagiários, devido à relação escola x universidade, e a proximidade com o debate crítico na academia.

Nas hipóteses reflexivas, estaria conhecer quem são estes jovens que ingressam na escola com a incorporação de um discurso sobre suas identidades sexuais já carregado de uma trajetória político-social, que se apresenta em suas práticas e símbolos culturais próprios, no processo de construção de suas identidades sexuais, manifestadas em sua diversidade que os constroem.

Embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam

¹ A referência ao termo “Vale” surge em depoimento gravado por uma pastora do Amazonas em 2011, reproduzindo nas redes sociais, ao afirmar ter visto o “Vale os homossexuais” no Inferno. O termo foi absorvido de forma jocosa pelo movimento LGBT, como característica a “guetos gays”.

² Todos os termos foram citados por alunas/os durante entrevistas e vivências em campo.

afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum *problema* nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circular na sociedade, mas que ela própria as produz. (LOURO, 2014, p. 84)

Como remetido por Louro (2014) ao pôr em xeque o papel da linguagem (no caso, a ausência) no ocultamento ou negação das/dos sujeitas/os homo/lesbo/bissexuais na escola.

Por vezes visualizava discussões afins desta temática sendo abordadas pelos diversos espaços da escola, em especial pelos burburinhos sobre brigas entre alunas/os, motivadas por traições e/ou trocas de parceiras/os afetivos; casos de gravidez; mães adolescentes que precisavam abandonar seus estudos para cuidar de suas crianças, etc. Notava-se na escola um encontro das diferenças que são postas em diálogos constantes e, principalmente, a falta de uma formação continuada de seu quadro docente/gestor para lidar com estas discussões.

Profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero. O que dizer a ele ou a uma turma geralmente hostil? O assunto deve ser levado a pais e mães? E, quando sim, de que modo? Como se comportar quando uma criança declara, em sua redação, seu afeto por um/a colega do mesmo sexo? (JUNQUEIRA, 2009, p. 34)

Nesse sentido, não busco delimitar certa culpabilidade aos déficits de seu quadro gestor na abordagem de tal temática e sim refleti-la.

A influência à pesquisa sobre Gênero e Sexualidade parte de dentro do espaço de aula. Ministrando aula enquanto bolsista do PIBID, certa vez alguns/algumas alunos/as conversavam ao canto da sala sobre dúvidas quanto às classificações de identidades sexuais. Para estes, “ser ou não gay” estaria no estabelecimento de práticas afetivas/sexuais entre pessoas de mesmo gênero. No entanto, outros adotavam a ideia de que esta não seria a real motivação para poder se “assumir” enquanto tal, sob a justificativa de que amigas/os próximos fariam o mesmo e se consideravam heterossexuais. Bem, na tentativa na tentativa de diálogo e exposição de que tais categorias representariam sim questões político-sociais para além das práticas, suas dúvidas sobre o tema pareciam se multiplicar. Chegando a me ver como uma referência

no diálogo de sexualidades, viam na possibilidade do debate um meio capaz de sanar dúvidas referentes principalmente sobre a diferença entre Gênero e Sexualidade. Por vezes, motivados pela escassez da temática em seus âmbitos privados e/ou familiares.

Como reafirmado por Rafael, interlocutor durante entrevista: “*você pergunta sobre a diferença de Gênero e Sexualidade e nenhum sabe responder*”. Fala esta que sempre se ouvia pelos corredores e salas.

Tive a oportunidade de ministrar por duas vezes o tema, primeiro durante o 4º Bimestre de 2015, onde em conjunto a outra bolsista do Programa, dividíamos aulas nas turmas do 2º “A” e “B” do Vespertino, situação completamente enriquecedora, primeiro pela oportunidade de formação docente, segundo pela abordagem da temática. Pela segunda vez, novamente no 4º bimestre de aulas em uma turma de 2º ano, dessa vez em 2017, como minha última experiência no PIBID.

É a partir deste cenário de atividades pibidianas na Escola que no ano de 2016, com a necessidade de realização de projeto de pesquisa para a Oficina de Métodos Qualitativos I, veio o desejo aprofundar o debate na escola, onde primeiramente senti dificuldades em delimitar meu objeto, por visualizar uma complexa pluralidade cultural existente dentro do Atheneu. Desde a formação dos “grupos culturais”³ dentro da escola, como os evangélicos, semanalmente se reuniam para cultos e até mesmo ensaios de coral; os roqueiros, sempre vestidos de pretos e com looks “góticos”, mantinham-se às margens dos espaços de convivência; os “gazeadores”, que faltavam aulas para permanecer entre os entornos, principalmente na banca de papelaria em frente à escola e na Praça Pedro Velho (Praça Cívica) onde se encontravam com alunas/os de outras escolas, entre outros. Todos ensejados nas possibilidades de construção de suas identidades, a partir do compartilhamento de práticas, relações e símbolos (Dayrell, 2007).

Dentro desse complexo cenário ainda residia a dúvida. Apenas ao realizar Oficina de Métodos II, na qual fora solicitado um ensaio etnográfico como requisito de aprovação no componente curricular, foquei meu olhar nos alunos LGBTs, porém, pelo até então

³ As categorizações dos grupos comumente eram realizadas por professores e funcionários, durante o intervalo na sala de professores.

desconhecimento de alunas/os transexuais no espaço, necessitei redirecionar unicamente à diversidade sexual, ou seja: lésbicas, bissexuais e gays.

Em primeiras excursões, agora etnográficas, por meados de maio de 2016, tive oportunidade de conversar com alguns/algumas alunos/as pelo pátio, além de um casal de alunas para quais havia ministrado aulas ao 2º “B”. Como supracitado, preferi a utilização de pseudônimos para assegurar a identidade das alunas, com uso de nomes fictícios por vezes escolhidos por mim e, por vezes, pelas/os próprias/os alunas/os.

Meus diálogos iniciais enquanto objeto de pesquisa nascem com Juliana e Rebeca. Em conversa informal, pude saber que ambas tinham reprovado no ano anterior. Ao indagar o motivo da reprovação, me surpreendi com sua fala:

- Namorando, né, ‘fessora’?! aí ‘num’ rola de ficar na escola, disse Rebeca;
 -Mas precisava reprovar pra namorar? Dava pra conciliar ambos – retuquei, sendo surpreendida com a resposta: - “Aqui? Dá não, só fora da escola mesmo” (Etnografia na Escola, grifos meus, junho de 2016]

Inicialmente, não busquei tentar desenvolver conversas mais aprofundadas sobre suas vidas, por acreditar que poderia se tornar diálogos maçantes. Passadas duas semanas, porém, pude novamente me encontrar com Juliana no pátio, a qual me relatou que, após desentendimentos acontecidos com alunos de outras séries, não aguentaram a pressão posta sobre o relacionamento e, após o término, sua ex-companheira Rebeca passou a não frequentar mais a escola, por, segundo Juliana, declarar não ser um ambiente de fácil convívio e não conseguir sentir-se psicologicamente saudável dentro do espaço.

Já Juliana, em desabafo próprio, narrou as adversidades as quais o relacionamento vinha passando nos últimos tempos, não apenas pelos preconceitos sofridos dentro da sociedade, como também por Rebeca apresentar comportamentos abusivos dentro da relação, privando-a de desenvolver novas amizades, por demonstrar insegurança e desconforto com demais colegas de escola.

Ainda durante minhas primeiras excursões etnográficas, pude conhecer Felipe. Afirmando ser gay, declarou sofrer preconceitos disfarçados em formas de brincadeiras, que se repetiam constantemente (utilizou o exemplo de uso de termos perjorativos como “viado” e “fresco”), além de alegar que percebe “comportamentos homossexuais” (sic)

em outros alunos mas que identifica que eles não têm “coragem de se assumir publicamente”, categorizando estes como “no armário”.

O termo “armário” tomou imediatamente minha atenção e entender como estes alunos relacionavam suas vivências a partir de “estar ou não no armário” transformou-se em meu objeto necessário ao lócus da pesquisa. Fiz então uma ligação teórica à Epistemologia do Armário suscitada por Eve Sedgwick (1991) em seu livro, que ganhou um artigo homônimo nos Cadernos Pagu em 2007 e que propõe uma reflexão do “armário” como a estrutura definidora da opressão “gay” do século XX, sendo uma definição ligada aos pares segredo/revelação e privado/público. Para a autora:

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas. (SEDGWICK, 2007, p. 22)

O “armário” então se mostra uma categoria interessante de ser relacionada ao presente contexto escolar, pelo jogo de deslocamento identitários vivenciados nessa efervescência de pluralidades na formação político-social destes jovens. Sujeitos que, em sua maioria originários de classes populares, advém com uma carga de demandas sociais ligadas também a discussões já pautadas em outras esferas da vida, por vezes através da internet.

Um breve olhar sobre como esta prógona escola potiguar acolhe e se recria dentre sua pluralidade cultural perpassou inicialmente questões céticas quanto ao interesse do próprio quadro discente em que tal empreitada etnográfica fosse realizada. Preocupava-me propor um tema a ser pesquisado, sem que este tivesse um revide positivo por parte deste público-alvo, porém tais angústias foram superadas conforme minha trajetória em campo.

Assumindo uma postura antropológica, utilizei como referência Velho (2013) ao traçar olhares ao papel do Antropólogo na Cidade, em referência aos seus estudos de Sociedades Complexas através de uma antropologia urbana, abarcando ainda como trabalhar o olhar de estranhamento ao “familiar”. Caberia a mim saber não apenas lidar com “um processo de autodimensionamento paralelo e complementar ao meu trabalho (enquanto bolsista e estagiária) com o objeto de pesquisa”. (ad. VELHO, 2013, p. 27), mas também entender que não haveria como reduzir a experiência existencial de meus interlocutores ao simplismo metodológico de observá-los na escola. Competia-me então

me permitir ir além das “aparências e identificar ‘códigos’ nem sempre explicitados, (ibid, p. 32) indo além da minha percepção das diferenças e até mesmo dos conflitos que poderiam estar ali presentes. A tentativa consistia em captar a especificidade da experiência a partir daquele sistema cultural particular, no caso, a vivência das sexualidades não-normativas (CARRARA, 2016) na escola e a sua correlação ao “armário”.

1.2 Pioneiro no Estado: Um olhar histórico do Colégio Atheneu Norte-Riograndense

Para este tópico, busquei realizar uma análise histórica do colégio, através de informações obtidas em conversas entre antigos funcionários da escola e buscas em plataformas online de pesquisa acadêmica, como Google Acadêmico e bibliotecas digitais.

O Colégio Estadual Atheneu Norte-Riograndense foi fundado em três de fevereiro de 1834, nas primeiras décadas do século XIX, com o Brasil ainda monárquico. A palavra Atheneu deriva do latim *athenaeum*, que significa “templo de Atenas”, em referência à deusa da sabedoria na mitologia grega. É a segunda instituição escolar mais antiga do país (a mais antiga do Estado), sendo a primeira o Ginásio Pernambucano em 1825. Encontra-se localizada na cidade de Natal/RN, mais precisamente na Avenida Campos Sales, bairro de Petrópolis, zona leste da cidade. Apesar de encontrar-se em uma região economicamente dominada pela classe média alta, o público atendido pela escola - em sua maioria - é de bairros mais afastados e periféricos da cidade, assim como regiões metropolitanas.

A escola foi pensada nos modelos Europeus de educação, pois havia uma grande necessidade de que os filhos dos grandes latifundiários da província do Rio Grande do Norte, no caso a família Albuquerque Maranhão, não tivessem que se deslocar para outras localidades para serem educados. Assim, em 1833, foi promulgada pela província do Rio Grande do Norte a legislação referente ao fornecimento de ensino secundário, sendo então fundado o Colégio Atheneu, voltado para a elite da província, possuindo até por volta de 1910 este mesmo público alvo (CASCUDO, 1961).

Atualmente, o corpo discente reside em diversas áreas da cidade e região, como os bairros Redinha, Lagoa Nova, Lagoa Azul, São Gonçalo, Macaíba, Ponta Negra, Mãe Luiza, entre outros. A escola se diferencia então por sua heterogeneidade de público-alvo, distanciando da realidade dos Colégios Municipais e/ou de bairro que atendem em sua maioria comunidades locais. Recebendo alunas/os por vezes por sua centralidade geográfica, por residir próxima ao Centro histórico e comercial de Natal, além de se situar em uma região entre importantes colégios públicos locais, sendo eles: Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, Escola Estadual Felipe Guerra e Centro Estadual de Educação Profissional de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire.

No colégio são oferecidos todos os níveis do ensino médio (1º, 2º e 3º anos), tendo o funcionamento da manhã das 7h da manhã às 11h30min e o horário da tarde, onde desenvolvi minhas atividades, das 13h às 17:30min.

Em 2017, o colégio sofreu modificação de sua estrutura curricular com a adesão do Programa de Fortalecimento do Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual de Educação do RN (Promédio) sob a modalidade de Ensino Médio Semi-Integral, tendo, em 2018, sua grade curricular novamente modificada com a implementação do Ensino Médio Integral.

O horário dos intervalos é um dos principais momentos de integração entre as/os alunas/os. Através das idas a campo, foi possível notar suas predileções em ficar nas primeiras escadas que dão acesso à antiga cantina, onde anteriormente o espaço dava acesso à sala da Rádio Atheneu, projeto que tivera suas atividades suspensas em 2017 por falta de investimentos financeiros. Lá, costumam permanecer sentadas/os e até mesmo deitadas/os pelos cantos do chão durante o intervalo ou horário livre entre os contraturnos. Sempre movimentado, o espaço se destaca como uma influente área de socialização por sua centralidade entre os demais corredores da instituição. Porém, não apesar do alto fluxo, diversas/os outras/os optam por permanecer em outras áreas de espaços comuns, como vãos livres entre o refeitório e o Ginásio poliesportivo, corredores e a frente da escola.

Rezende (2014, p. 8) propõe o entendimento deste espaço escolar como simbólico e/ou relacional em permanente construção e reconstrução entre as variadas possibilidades de tecer relações, em especial entre os alunos. Perpassando desde

potenciais momentos de intensificação das ligações, como em momentos de lazer e em festividades, como também em situações de crises e discordâncias.

Sob os olhos atentos da Secretária Estadual de Educação, o Atheneu representa um ponto alvo de interesses e disputa política. Vista como uma escola-modelo pelo estado, principalmente por sua tradição histórica. Para além dos investimentos em sua infraestrutura e atendimento às necessidades de gestão, negociam-se interesses políticos pelas adesões e retiradas de Projetos de pesquisa e extensão, internos e externos. Existindo até 2017, a presença do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Projeto de Inovação Tecnológica (PIP) fez parte do programa Governo Cidadão, disponibilizado pelo Governo do Estado do RN.

Inicialmente pensado para atender a alta burguesia, atualmente se constrói na necessidade de pensar políticas inclusivas para suas/seus alunas/os de baixa renda. Como também, pela existência de alunas/os envolvidas/os em facções criminosas..

“Gente, prazer, meu nome é Suzana e esse bimestre darei aulas de Sociologia a vocês. Para começar, faremos uma apresentação com nome e que profissão vocês querem seguir no futuro” assim, a pibiana iniciava sua aula na turma de 3º ano. Dentre a rodada de apresentações, ao fundo um aluno permanecia quieto com um enorme crucifixo ao peito e de cabeça baixa mexendo no celular. Ao chegar em sua vez, timidamente o aluno de 17 anos se apresentava, narrando querer ingressar no curso de Direito. “é um curso super legal, por que a escolha?”, retrucou Suzana. Sendo respondida com “Pra livrar meus parceiro do Sindicato” (em referência à facção criminosa, Sindicato do Crime). Automaticamente o silêncio tomou conta da sala, logo mudado de assunto para a apresentação do próximo aluno. (Sala de Sociologia, diário de campo, 2017)

Pelas/os funcionárias/os havia uma preocupação na formação “cidadã” de seu quadro alunado. Motivados em grande parte, pela escassez de atividades lúdicas/esportivas fora do espaço escolar. Tais preocupações vindas principalmente por alguns professores de humanidades, ao observarem os déficits ligados as políticas públicas voltadas para a juventude potiguar.

1.3 Ser jovem?

As transformações escolares historicamente passam a se organizar por agrupamentos ligados às idades biológicas, reforçado por suas divisões aos níveis escolares correlatas aos processos de desenvolvimento social das crianças e adolescentes por um olhar naturalizante destes processos etários. É possível refletir noção de idade como um “dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (BOURDIEU, 1983, p.113), pois esta em sua primazia histórica não se auto fundamenta no modo como tais sujeitas/os se relacionam socialmente quando não interseccionados a categorias como classe/gênero/sexualidade/raça, etc. (ibid, p. 115) Para o autor, essa necessidade de agrupamento etário requer um olhar interseccional para que se possa apreender características a estes indivíduos.

Não tenho como foco um aprofundamento teórico sobre tal categoria geracional, ou seja busco de modo conciso expor esta que se apresenta como fundante nas percepções das/dos alunas/os do Colégio Atheneu, a juventude. Pierre Bourdieu em sua obra “A ‘juventude é apenas uma palavra’ (1983),

na divisão lógica entre os jovens e os velhos, trata-se do poder, da divisão (no sentido de repartição) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar. (BOURDIEU, 1983, p. 112)

Sendo ressignificado ainda pela incorporação do anseio de assumir identidades que os definam, como uma espécie de forma de pertencimento ao meio social neste status temporário de “meio criança-meio adulto” (ibid, p. 113)

A juventude no Brasil, conforme a Secretaria Nacional de Juventude, possui idade entre 15 a 29 anos, sendo representada por 50 milhões de jovens. Há dentre especialistas o debate entre adolescência e juventude, uma segmentação de curta diferença etária. Porém, busco trabalhar então sob o entendimento de condição juvenil (Dayrell, 2007), acreditando esta como sobressalente ao discurso da adolescência. Faço tal categorização ao me amparar pela faixa etária de meus interlocutores, em que todas/os possuem idade média acima de 16 anos, dado este que não fora pré-selecionado em campo, sendo este período comumente interpretado como próximo à transposição de resquícios de infância a vivências juvenis.

Estes jovens chegam à escola tendo que adaptar suas dinâmicas de sociabilidades para serem compartilhadas dentro deste meio social. Refletindo então como estes aspectos podem ser divididos entre três tendências a) O imaginário social na tentativa de homogeneidade ligada a construção da tal juventude; b) A relação entre jovens de classes populares ao espaço do Colégio Atheneu; c) Como incorporam o discurso sobre suas sexualidades dentro deste espaço. Estes conflitos dentro do campo escolar vão de encontro principalmente as estruturas engessadas da escola:

O jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói como aluno, um processo cada vez mais complexo, onde intervêm tanto fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive etc) quanto internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico, etc.) (Dayrell, 2007a, p. 1120)

Dentro do Colégio Atheneu, em sua maioria, teciam-se críticas quanto à grade curricular e o Projeto Político-Pedagógico, pela ausência de discussões fundamentais para suas formações políticas. Dentre desses, enquadrava-se a sexualidade.

Há um reforço social do imaginário ligado à sexualidade humana quando abordado à juventude, que possui sua sexualidade ora totalmente interdita, ora velada a dura coerção social e repressões morais. Moral esta construída no cerne de uma sociedade que, apesar de passível de conhecimento, demonstra maior resistência moral à desconstrução. Já nos dizia os entendimentos durkheimianos ao tecer críticas ao peso das instituições sociais na construção moral das/dos sujeitas/os.

1.4 Re-Conhecendo Interlocutores: Notas Sobre “Estranhar O Familiar”

Parada no canto direito da porta da sala, com a camiseta do PIBID e o piloto de quadro na mão, recepcionava meus novos alunos da turma do 1º ano “A”. “Boa tarde galera, vamos entrando que a aluna vai começar” sendo retrucada com “E a professora é você? Nova assim?” (diário de campo, fevereiro de 2017, grifo meu)

Perfeitamente me recordo de quando ainda muito jovem, há pouco mais de um ano egressa de meu ensino médio, pela primeira vez visitei o Colégio Atheneu, como agora recém-ingressa no PIBID de Ciências Sociais da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRN. Envoltas pela inexperiência em assumir não mais o papel e postura como aluna, mas sim na posição de bolsista e, consecutivamente, estagiária. Minha compreensão do

espaço enquanto campo de pesquisa deu-se lentamente conforme o decorrer da graduação e, conseqüentemente, maior acúmulo teórico.

A participação no PIBID exigia do bolsista não apenas uma conscientização de sua postura em sala de aula, mas também a percepção da escola como espaço de sociabilidades (SIMMEL, 1983), entendendo como a forma mútua de interação entre elementos associativos era motivada pelas interações psíquicas dos indivíduos, proporcionadas a partir da sociação destes em um espaço comum, que seja: a sociedade.

De certo modo, era preciso compreender sua inserção no programa como uma oportunidade de articulação entre práticas docentes e a construção de saberes de seu espaço físico, como um contínuo campo de pesquisa. Através das atividades docentes, registro das práticas etnográficas e o estabelecimento de diálogos informais, pude gradativamente ir aguçando meus olhares para as ricas formas de sociabilidades ali presentes, em especial fora dos espaços de sala de aula. Enxergando nos diversos espaços, como pátio e corredores, o compartilhamento dos mais extremos, e muitas vezes tênues, sentimentos e experiências que perpassam a vivência escolar de seus integrantes. (REZENDE, 2014)

Ao observar pela primeira vez, ainda em meados de maio de 2015, uma das que viriam a ser centenas de outras aulas ministradas pelo professor de sociologia Dannyel Rezende, pude notar que muitos dos alunos do 3º ano, que no momento realizavam uma dinâmica integrativa, sentiam-se em grande liberdade para provocar algazarras em sala. Ao notarem a minha presença, percebi alguns burburinhos vindo do fundo da sala de aula. Com suas cadeiras organizadas em formato de U, a propagação das conversas paralelas entre os alunos facilmente chegava à frente, onde timidamente me sentei ao lado da mesa do professor.

Poucos minutos se passaram até uma das alunas presentes se direcionar ao meu lado, com perguntas desde o meu nome até o porquê de estar ali presente, não poupando esforços em demonstrar interesse por mim. Apesar de inócua tentativa, entendi ali o sentimento de embaraço vivenciado por vezes em relações profissionais de pesquisa. Atônita com o ocorrido, compreendi naquele momento o início de uma empreitada etnográfica sobre as formas como estes sujeitos vivem e interpretam as sexualidades, entendendo-as como um eterno jogo de dinâmicas e interações. Tendo sempre em

mente, como as identidades são sempre construídas e não engessadas ou fixadas em determinado momento da vida. (LOURO, 2014, p.31)

Foi importante porém ter em mente, para além de seu caráter construcionista, a fuga ao olhar cristalizador da binariedade construída entre heterossexualidade e demais sexualidades.

A dicotomia centro/margem, normal/anormal, puro/impuro, homossexual/heterossexual são marcas que escondem as diferenças que querem ganhar vida, pular. Estou de acordo com Judith Butler (2009) quando afirmou não ser possível fazer um corte diferenciador radical entre homossexuais e heterossexuais. As estruturas do desejo que formam a subjetividade heterossexual também atravessam às dos homossexuais e vice-versa (BENTO, 2017, p. 344)

Ou seja, se trata de uma linha tênue, muitas vezes transpassada durante os processos de construção de subjetividades. Subjetividades estas que se edificam entre as dinâmicas dos desejos e formas afetivas, resultando em produções de identidades sexuais.

Sobre a aluna que citei acima, a chamarei de Maria. Sempre provocativa, não media esforços em insinuar interesses sexuais em colegas de turma, estagiárias, bolsistas e até mesmo professores. Conhecida em toda comunidade escolar por sua irreverência e poucas papas na língua, demonstrava em pequenos atos a sutileza da fluidez de sua sexualidade. A aluna se destacava entre os ciclos de interações da escola por possuir por volta de 20 anos, enquanto eu ainda me aproximava dos 19 até então. Situação esta que, quando descoberta pelos alunos, por vezes se tornou assunto de brincadeiras e talvez um certo incômodo da parte deles. Apesar de lidarem cotidianamente com estagiários e bolsista, o desconforto ao defrontarem-se com alguém que entrou tão nova na universidade era mais do que compreensível. Minha postura em sala me exigia tons de seriedade. Diversas foram as vezes em que pude encontrar Maria e outros alunos em festas, bares e eventos culturais fora dos espaços escolares. Com o decorrer do tempo, pude aos poucos construir laços de amizades com meus interlocutores.

“Mas olha... professorinha, você até aqui?” (Maria, durante Circuito Cultural na Ribeira, 2016)

Apesar das tentativas de seriedade, o apelido de “professorinha” acabou se popularizando entre ela e seu ciclo de amizades.

O compartilhamento de vivências similares e a proximidade da faixa etária me levaram a entender que para obter o rigor científico, necessário a um trabalho etnográfico, seria preciso observar o familiar com olhos de estranhamento, conforme Velho (1980, p.127-131). Apesar de ver o espaço escolar como familiar, ele não me era necessariamente conhecido, uma vez que eu possuía diferentes pontos de vista e visões de mundo de meus atores sociais. Entendendo minha realidade enquanto bolsista e pesquisadora na escola, assumo uma objetividade relativa sobre as situações, que comumente acabam marcadas por minha subjetividade.

Sigo ainda a fuga de um engessamento no teor interpretativista (no que tange ao olhar interpretativista em Geertz, 1989). Busco olhar a necessidade de obter “diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações” (ibid, p. 131) no campo antropológico. Parto a um olhar polifônico de minha pesquisa, entendendo ser necessário uma “negociação construtiva” envolvendo os sujeitos, atravessados por seus leques de subjetividades e nuances contextuais específicas. (CLIFFORD, 2002)

Dialogo também com Oliveira, que, ao trabalhar o papel de nossas subjetividades durante a pesquisa, argumenta:

Relativizar as noções de distância e objetividade, entretanto, não significa uma adoção a uma postura metodológica rígida de caráter homogeneizador. O distanciamento crítico em relação ao objeto estudado [...] não implica na inviabilização da subjetividade no pesquisador como sujeito que interage com seus interlocutores. (OLIVEIRA, 2016, p. 36)

Dentre as interações, pude aos poucos entender que parte das ações de Maria se originavam num interesse geral por parte do alunado em investigar a sexualidade de pessoas recém ingressas na escola. A resposta desta investigação seria então uma das formas de traçar uma imagem do recém-chegado, fosse esta positiva ou negativa.

O espaço do Colégio Atheneu, ao passar dos meses e anos, acabou por se tornar parte de uma rotina semanal. A escola, sediada em um bairro nobre da cidade, facilmente se diferencia de outras escolas públicas do estado, desde sua enorme e histórica estrutura, ao mix de situações e casos entre seus alunos. Presenciar sua rotina por vezes se tornava algo cansativo e enfadonho pela repetição das atividades, queixas comuns a jovens estagiários. Apesar disso, sempre me deparava com algumas situações inusitadas, certas vezes até mesmo cômicas.

Durante o início das mobilizações de greve pelos déficits na implementação do Ensino Médio Semi-Integral, no início do período letivo das escolas públicas em 2017, a escola passava por uma série de modificações em toda sua organização. Desde o quadro de professores até horários, novos componentes curriculares e entrada e saída de novos alunos. Em uma das minhas idas a campo, optei por passear pela escola para entender um pouco sobre o que estava acontecendo. Durante o turno da manhã, os alunos haviam feito uma manifestação contra a implementação do Semi-Integral e a escola estava cheia de cartazes por suas paredes. Dada a curiosidade, optei por me dirigir diretamente ao pátio, onde grande parte das/os alunas/os permanecem em seus horários (nem sempre) livres.

Pensado para funcionar como refeitório após a reforma de reestruturação da escola em 2014, o espaço na verdade sempre abrigou pouquíssimas mesas e cadeiras, acabando por servir como um vão livre. Nele também se localiza a sala do Grêmio Estudantil e uma sala para reuniões de ex-alunos (até o momento da pesquisa servia como depósito de livros e materiais), tendo à sua frente o espaço da cozinha.

Atrás da cozinha existe um pequeno espaço livre, utilizado pelos alunos como campo de futsal, apesar da existência do Ginásio Poliesportivo ao lado. Além de ser aberto, facilitando seu uso, o espaço também encontra-se aos fundos da escola. Diversas são as reclamações vindas dos professores (por vezes presenciei o assunto sendo abordado durante os intervalos de aulas na sala dos professores) pelo uso de substância ilícitas ali, muitas vezes maconha, além de ser considerado um “ponto de pegação”.

Neste dia, a escola encontrava-se praticamente vazia, não havia aula durante a tarde e pouquíssimos profissionais estavam presentes. Resolvi tirar algumas fotos do pátio para registrar o protesto, porém, ao me aproximar, notei a presença de alguns alunos atrás da copa. Continuei a tirar minhas fotos, quando apenas então percebo que uma aluna realizava um lapdance (dança sensual no colo) sobre outra. Aquela foi a primeira vez em que vi publicamente duas meninas em situações análogas a homoerotismos na escola. Logo optei por me retirar do espaço.

Estes dois acontecimentos, de Maria e das meninas atrás da copa, também foram essenciais na minha escolha em refletir sobre como os alunos do Colégio Atheneu vivenciam e lidam com suas homo/lesbo/bissexualidades, não só em suas

particularidades, como também no espaço escolar. Um questionamento constante: como captar as representações de sexualidades ali presentes?

1.5 Impressões Sonora: Interlocutores e Música

O contexto público escolar brasileiro ainda muito representa sua forma conflituosa de estabelecer relações com seu alunado. É comum notarmos déficits de diálogo entre as gestões escolares e seu público alvo.

Ao refletir sobre como se produz as atuais formas de sociabilidade na vida escolar, Sposito (2003) afirma a necessidade de levar em conta os instrumentos analíticos ligados às fases da infância e juventude nas relações geracionais presentes nesse espaço - amparados em como conduzem suas relações dialógicas no cotidiano. Nesse sentido, a atuação dos Grêmios Estudantis se mostra fundamental como um fio condutor dos interesses e reivindicações das/os alunas/os. O Grêmio Estudantil do Atheneu, nomeado como Celestino Pimentel em homenagem a um ex professor e diretor da instituição, promove o incentivo ao esporte, cultura e educação, além de atividades culturais como gincanas solidárias, aulões e festas temáticas.

Na tarde do dia 17 de abril de 2017, após sair de mais uma observação em sala, nós do grupo de bolsistas Pibidianas presentes ouvimos músicas altas e uma grande movimentação de alunos ao pátio. Curiosas/os, partimos em direção ao que, ao chegarmos, notamos se tratar da prévia de uma festa que iria acontecer no fim de semana. Com músicas de funk e muita irreverência aos microfones, alguns alunos agitavam os ânimos dos ali presentes. Louro (2014) reflete sobre como a escolarização dos corpos e das mentes nos remete olhar à necessidade de estarmos sempre de sentidos afiados, possibilitando captar as múltiplas formas do fazer cotidiano escolar, seja no ver, ouvir ou sentir.

O propósito era único: ninguém poderia ficar parado. Apesar do pátio estar preenchido com aproximadamente 100 alunos, unidos em pequenos grupos de 5 a 8 alunos cada, poucos estavam à frente da atividade. Ao redor destes, se formava uma grande roda em frente à sala do grêmio. Embalados ao som de “Olha a Explosão” (2017) de MC Kevinho, deram início a um desafio de funk.

Essa novinha é terrorista é especialista. Olha o que ela faz no baile funk com as amigas olha o que ela faz no baile funk com as amigas. É muito explosiva não mexe com ela não. É muito explosiva não brinca com ela não. Olha a explosão. Quando ela bate com a bunda no chão. (Música: Olha a explosão, Mc Kevinho, 2016)

Aos embalos dos balanços da dança, davam entusiasmadas sarradas ao ar. Olha a explosão! E todo mundo vai à loucura. Ao centro da roda, quatro alunos desafiavam. Três meninos e uma menina. Enquanto dois deles à direita dançavam fazendo sarradas no ar (movimento de impulsão do quadril no ar), à esquerda do círculo outro rapaz, junto à garota, demonstrava todo um jogo de cintura e ginga com a dança, reproduzindo os mais diversos passos de funk.

A decisão se tornou acirrada precisando partir ao desempate.

“Não encosta, não me beija. Só me olha, me deseja. Quero ver se você vai aguentar. A noite inteira sem poder me tocar. Eu rebole, te enlouqueço bate palma, que eu mereço. Quero ver se você vai aguentar a noite inteira sem poder me tocar.” (Música: Sim ou Não, Anitta feat. Maluma, 2017)

O tom provocativo das músicas dançadas se mostrava também nos passos das danças. Ricardo, um de meus interlocutores, enquanto finalista do desempate em conjunto à única garota, chamava a atenção por sua performance afeminada na dança e por reproduzirem a coreografia da música. Uma série de gritos tomavam conta do espaço, enquanto grande parte dos alunos filmava e fotografava a cena. Alguns outros conversavam entre si sobre a “coragem” do rapaz em dançar publicamente daquela forma.

Foi um momento interessante, particularmente por se tratar de um concurso de dança durante o intervalo de aulas, ou seja, após o acontecido voltariam as suas salas e de alguma forma teriam que repor seus ânimos para assistir às aulas. A música se mostra presente dentro das práticas de lazer usuais aos jovens. Como afirma Dayrell (2007) sobre a dimensão simbólica e expressiva das expressões sonoras em relação com suas formas de se comunicar e posicionar socialmente.

A malemolência de Ricardo unia expressão ao sentimento de liberdade que ele possuía, demonstrando confiança na forma que operava os passos de funk. Os comentários críticos (até mesmo, homofóbicos) entre os grupos ali existentes remetem à forma como os estigmas (GOFFMAN, 2004) estão intrinsecamente presentes dentro das dinâmicas de interações das/os alunas/os LGBs dentro do colégio, estes sendo

comumente sendo vistos por lupas de julgamentos, inclusive dentre outros de mesmo grupo.

O estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. (GOFFMAN, 2004, p. 117)

Tais estigmas normalmente se conferiam mais às expressões de gênero às próprias identidades sexuais. Como os maiores estigmas voltados aos meninos de performances mais afeminadas e as meninas mais masculinizadas. Estes se mostravam como espelhos de estigmas comumente visualizados na sociedade e relacionados às predisposições das performances de gênero (BUTLER, 2003) normativas esperadas a estes alunos. Eram notáveis os comentários sobre como aqueles que não seguiam a normatização esperada (não só Ricardo, como diversos alunos) não se “davam ao respeito” ou se colocavam “expostos”, enquanto outros, os que se sentiam não-estigmatizados (ao menos pela expressão gênero), diziam preferir serem mais “discretos”.

Eu já conhecia o aluno devido a aulas ministradas em sua turma por uma colega pibidiana e via sua irreverência em sala de aula sendo agora explicitamente evidenciada no pátio, através da dança. Poucas semanas se passaram até descobrir que eu mesma passaria a ministrar aulas à turma de Ricardo. Prontamente, decidi optar por ter os primeiros contatos com sua turma através da música, pois no bimestre anterior havia trabalhado, com uma turma de 1º ano, o papel da musicalidade na construção da relação professor/alunado. Numa classe que nunca havia tido contato com o ensino sociologia, esta tática se mostrou muito útil para auxiliar na receptividade da turma a mim.

Por adventício do destino foi a música “E aí bebê”, da drag queen natalense Kaya Conky, que foi quando cantada em coro por toda sala de aula e continuada pelo professor de Sociologia, sob o refrão “*E aí bebê, vai chupar ou vai lambar?*”. Foi assim que, segundos antes de se iniciar uma apresentação teórica sobre diversidade cultural, que se chegara ao auge a expressividade musical naquele espaço, onde pela primeira tive contato direto com aquela turma.

Enquanto Dannyel passava uma atividade em sala de aula, era pertinente a dúvida sobre como poderia conversar com os alunos. O que falar? Devo cantar E aí bebê de novo? Apenas me apresento indicando que darei as próximas aulas? Entre minhas dúvidas, uma aluna se movimenta à frente da sala para colocar uma pequena caixa de som para carregar. Avisando ao professor que o clima “tava parado” e uma música ajudaria. A primeira música, a surpresa: outra música pop, dessa vez da drag queen Pablo Vittar. Os meninos sentados ao fundo da sala, indignados reclamavam “bota Aldair Playboy aí” e gradativamente entregavam suas atividades para sair da sala. Enquanto isto, Ricardo e seus amigos começavam a performar a música. Ao fundo, timidamente eu cantarolava. “Olha ela, meu amor”, Ricardo se dirigindo em minha direção tentava me fazer participar do momento. Quando menos percebo, já chegamos cantando juntos entre os polos opostos da sala. Planejado? Talvez. Curioso? Um pouco. O professor apenas ria e observava. (Sala de Sociologia, 2º ano, diário de campo, abril 2017)

CAP 2 – O ARMÁRIO E SEUS ESPAÇOS

Neste capítulo, sintetizo a reflexão sobre o “Armário”. Aciono este termo popular como característico do processo de descoberta e de “assumir-se” em identidades sexuais e de gênero, cunhando a ação como o “sair do armário”. Destaquei sua correlação direta com os diferentes espaços do ambiente escolar, relação na qual focarei no decorrer do texto.

2.1 Identidades em diálogos

Questionado quanto à sua sexualidade, Isac confessou “não tenho uma coisa definida, quando quero pegar uma pessoa vou lá e pego”, porém logo em seguida ao perguntar com quantos anos havia compreendido seu interesse afetivo/sexual por outros homens, narrou “eu me tornei gay mesmo ano passado, mas eu sempre tive atração [...] sair de Nárnia⁴ foi ano passado” (Diário de campo, 30/10/2017)

Recorrentemente ouvimos a expressão “sair do armário” (ou Nárnia, como no caso) sendo usadas por pessoas LGBTs como uma entonação de “revelação” de sua sexualidade/gênero a seu entorno social, especialmente a amigos e família. No entanto, sua significação parte de problemáticas ainda mais delicadas, como a autoaceitação e a

⁴ “Nárnia” metáfora usada em analogia à série de romances de alta fantasia “As Crônicas de Nárnia” de C. S. Lewis. Popularmente conhecido no Brasil após o lançamento de seu filme homônimo (2005) onde um grupo de jovens descobrem o mundo Nárnia, através da passagem por um armário mágico. O termo se tornou referência entre jovens à ‘saída do armário’ quando LGBTs.

aceitação social. Além do processo de deslocamento identitário sexual e/ou de gênero, se mostra importante observar marcadores sociais de diferença nas vivências das/dos sujeitas/os como a geração, classe, raça, etnia, entre outros, por um olhar da interseccionalidade (CHENSLAW, 2002).

Miguel Vale de Almeida (2010), ao estudar sobre homossexualidade, tece um olhar crítico ao que conceitua como 'sistema homofóbico', o qual induz o indivíduo a cumprir um projeto de subjetivação inicial enquanto heterossexual, vindo no "sair do armário" a transformação do desejo numa nova identidade. Este sujeito que emerge à possibilidade de fugir do que pode se tornar uma vida dupla de clandestinidade, sendo esta o "armário". Para o autor, o armário é a "mais conhecida metáfora dos problemas subjetivos sociais e políticos da homossexualidade" (VALE DE ALMEIDA, 2010, p.14). Estar no armário significaria o ocultamento público de sua identidade sexual; já sua saída do armário um ritual performativo de anunciação ao reconhecimento da existência de suas sexualidades. Diferindo de categorias como raça ou gênero, pois só é possível sua visibilização pelo pronunciamento.

Vale de Almeida compreende seu lugar enquanto pesquisador e ativista social "fora do armário" como fundamental e entende neste ato um importante instrumento político para a crítica e transformação do sistema homofóbico e para a obtenção de igualdade de direitos na luta pela igualdade social (ibid, p. 16). Ele dialoga com questões historicamente debatidas acerca da temática de Gênero e Sexualidade, como a de uma matriz heterossexual (BUTLER, 2003), ao determinar como enraizado nos modos de reprodução do imaginário social brasileiro (e europeu, por suas produções e ativismos internacionais) um caráter opressivo à diversidade das sexualidades, reforçando a importância dos movimentos sociais na conquista de direitos civis pelo mundo.

Os estudos ocidentais sobre Gênero e Sexualidade nas ciências humanas trazem consigo uma trajetória de transformações políticas-sociais, desde as concepções da construção dos corpos até as noções atuais de identidades de gêneros e sexualidades, principalmente quando não-normativas, dialogando muitas vezes com a teorias antropológicas culturalistas. Em grande parte aliados ao método etnográfico, que se ergue enquanto importante instrumento teórico e metodológico na captação e

reconhecimento de conjuntos identitários, e a dinâmicas sociais e formas de organização político-social.

Simões e Carrara (2014) veem o processo antropológico como ligado à politização dos temas de “sexualidades e expressões de gênero não normativas” (ibid, p.80). Estando na competência antropológica, o uso de métodos de trabalho no registro das experiências sociais e criação de significados. Ainda mais cruciais quando envolvem populações tidas “marginais, estigmatizadas e subalternas em busca de reconhecimento e protagonismo político” (ibid, p. 80). É preciso, por isso, pincelar teoricamente sua historicidade.

Nesse sentido, delimito meu recorte às leituras clássicas da diferença sexual no século XX, principalmente produções teóricas de autoras feministas que, ingressas na academia, aprofundaram os debates sobre gênero. Também me baseio na atuação de pesquisadoras/es e ativistas sociais ao trilharem o debate sobre sexualidades a partir de experiências em dimensões políticas e teóricas.

Os estudos sobre as relações de gênero ganham debate nas distinções entre masculino/feminino quando repercutiram nas teorias sociais com a ênfase do seu caráter “cultural, flexível e variável” (PISCITELLI, 2009, p.127), sendo possível observar, a partir da década de 1930, a influência das teorias dos papéis sociais na análise dos papéis sexuais. A antropóloga estadunidense Margareth Mead, em seu trabalho “Sexo e Temperamento em três sociedades primitivas” (1935), desmistifica a ideia de temperamentos/comportamentos inatos ligados aos sexos (ibid, p. 129), sendo uma das pioneiras a mostrar o caráter culturalista, a partir de um olhar psico-antropológico, dos papéis de homens e mulheres, contrapondo formas de sociabilidades e representações sociais em três diferentes comunidades tradicionais.

Os estudos anglo-saxões sobre gênero nos levam à reflexão deste como uma categoria útil de análise histórica imposta os corpos sexuados (SCOTT, 2012). Gênero passa a ser pensado como não só a diferença dos sexos, mas sim como motivo causal que constitui as relações e estruturas sociais de poder, representados pela distinção entre natureza e cultura. Butler (2003) interpreta o conceito de gênero como uma ação relacional, ligada ao modo que as incorporações das masculinidades e feminilidades incidem na construção de seres abjetos, aqueles que não performam seus gêneros

conforme os papéis/expressões sociais atribuídos a diferenças sexuais. Também vemos a identidade de gênero como a forma que os indivíduos se identificam socialmente para além da divisão binária biológica entre homem e mulher. Ela se constitui como o “sentimento individual de identidade” (GROSSI, 2000).

Quanto às identidades sexuais, Foucault (1985), ao traçar a História da Sexualidade, a pensaria como um dispositivo de poder, que se constituiu como uma das características centrais no processo de construção da heterossexualidade como norma, a partir de sua consagração dentro dos dispositivos de controle social, sendo atenuadas pelos avanços capitalistas e divisão sexual do trabalho. (DURKHEIM, 1977)

A produção de um debate identitário sobre as sexualidades não-normativas está diretamente ligada aos movimentos identitários do século XX, mais especificamente nascentes na década de 40, com sua radicalização em meados da década de 60 a 70, tendo como base movimentos morais de assunção de identidades sociais. Para Hall (2006), as identidades sociais são construídos em permanentes diálogos e deslocamentos nas sociedades de modernidades tardias, que se constroem pelo meio das “diferenças” e não fora delas, caracterizadas pelas divisões e antagonismos sociais produtores das “posições de sujeito” (p. 17).

A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado. (HALL, 2008, p. 110)

No colégio Atheneu, este “outro silenciado e inarticulado” era visto por Rafael e Isaac, como os LGBs “discretos” que não estivessem dentre seus círculos de amizades comuns. Como um meio de mapeamento categórico das identidades sexuais por turmas e turnos de aulas, baseados em suas relações afetivas. Pondo em xeque aqueles que recusassem a estar inserida/o na unidade “lésbica e gay” deste espaço escolar. Evidenciando uma recorrente dúvida: quantos armários existiriam na escola? Quais as necessidades de enuncia-los?

2.2 A historicidade do Armário

Historicamente o termo “*sair do armário*” (“*coming out of the closet*” ou apenas “*coming out*”), o qual já foi pincelado pelo texto, surge em 1969 em Nova York, nos EUA, após uma das recorrentes batidas policiais em Stonewall Inn, bar local conhecido por seu

público alvo homossexual e majoritariamente marginalizado, como drag queens, gays afeminados, lésbicas masculinizadas e pessoas transexuais. Nas décadas de 50 e 60, órgãos estatais vinham travando uma série de ataques policiais a este público, especialmente em bares e casas noturnas, dado sua até então política proibicionista a estes.⁵

A batida do dia 28 de junho de 1969 no Stonewall Inn se diferenciou das demais pelo ato de resistência da população após o caráter extremamente truculento da polícia armada, desencadeando uma série de atos por apelos identitários do movimento de gays e lésbicas, amparados pelo movimento negro, que passaram a movimentar-se pelos ensejos de que assumissem suas não-heterossexualidades como forma de resistência e luta por reconhecimento social. A data ficou marcada como “Dia do Orgulho Gay” e a Primeira Parada Gay no ano seguinte (SEDGWICK, 1990; COSTA NOVO, 2015)

O “*coming out*”, segundo Costa Novo (2015), se mostrou como um símbolo de resistência à uma política de higienização moral pós Segunda Guerra Mundial, ensejados por um “mecanismo de dominação heterossexual” que desencadeou à população LGBT+ um emergente discurso libertário na concepção de “orgulho” (ibid, 2015, p. 132). Para o autor,

O armário como o mecanismo que regula a existência de lésbicas e gays nas diferentes esferas sociais. É uma metáfora para a relação das/os sujeitas/os com o meio, e não para uma condição existencial, assumindo dinâmicas próprias em cada contexto histórico e social. O armário representa, desse modo, um regime que termina *como, quando e qual* homossexualidade é enunciada, bem como *quem* está em posição de fazê-lo. (COSTA NOVO, 2015, p. 134)

A terminologia do *armário* segue tendências dicotômicas sobre seu uso. Por um lado como uma ação libertária vista principalmente por ativismos sociais que visualizam no “*sair do armário*” um ato de resistência à heteronormatividade e reforço identitário quanto às suas identidades sexuais. Porém, por outro lado, a academia tece críticas quanto ao *armário* reforçar uma noção de segredo, desejo impróprio, reiterando estereótipos muito difundidos entre os séculos XIX e XX das homossexualidades como desviantes. Como mais um dispositivo de controle social (FOUCAULT, 1978), o *armário* representa ainda a ilusória percepção de que, após declarações públicas de suas práticas afetivas/sexuais, estas solucionarem seus dilemas identitários.

⁵ Nos EUA, em 1973 a homossexualidade deixou de ser considerada doença dentro do Código Internacional de Doenças (CID). Em 2005, o país aprovou a legalidade dos casamentos civis homoafetivos.

Esse anseio identitário acabou sendo fortemente incorporado às novas gerações, como uma necessidade de “saída” àquilo que por vezes sequer tem uma interpretação negativa. O uso da fala como caráter central nos dispositivos de poder (FOUCAULT, 1985) é incorporado pelas novas gerações ingressas nas comunidades LGBT+ em um contexto pós-Stonewall e pós emergências identitárias, reatribuindo ao “armário” suas vivências afetivas/sexuais e necessidade constante de categorizações.

Pensando no contexto escolar, por vezes presenciei discursos que ligavam as descobertas sexuais da puberdade e ao processo do “armário”. Bem, é preciso diferenciar que, dentro dos primeiros movimentos de reconhecimento social, a proclamação identitária se centrava nas/os sujeitas/os em contextos de fortes coerções morais às sexualidades e de lutas vanguardistas pela conquista de direitos, em que se disputava politicamente que estes se tornassem públicos como uma forma de visibilidade pela existência. (HEILBORN, 2012)

Nos frutos posteriores à transição do século há uma tendência, fora da academia e círculos de ativismos sociais, a um esvaziamento deste debate nas comunidades LGBT+. Atribui-se ao “sair do armário” não mais àquelas/es que vivenciavam suas sexualidades às escuras, mas a necessidade constante de enunciação do desejo pelo igual.

A discussão parte dos símbolos político-sociais associados à esta etapa da vida. Saggese (2009), em seu trabalho sobre o “armário” homossexual, nos leva a refletir sobre esse processo de aceitação e “*saída do armário*” bebendo da teoria de Weeks e Plummer, e narra sobre como os diversos estágios ligados a este prenúncio:

De acordo com Plummer, haveria quatro “estágios característicos” pelos quais um homossexual necessariamente teria de passar até sua “aceitação total”: a “sensibilização”, quando o indivíduo identifica a possibilidade de ser diferente; a “significação”, quando ele atribui um sentido de desenvolvimento a essas diferenças; a “subculturalização”, estágio de reconhecimento subjetivo a partir do envolvimento com outras pessoas; e, finalmente, a “estabilização”, estágio em que os próprios sentimentos e um modo de vida “alternativo” seriam plenamente reconhecidos (Plummer apud Weeks, 1987). No entanto, Weeks (1987) acredita que não há uma progressão automática entre esses estágios. Cada transição depende tanto da sorte como de uma decisão consciente. Além disso, uma “auto-aceitação” não seria necessariamente o “destino final”. (SAGGESE, 2009, p. 32)

Ao abrirem suas confidências pessoais sobre seu processo de compreensão do desejo, meus interlocutores narravam suas dificuldades em compreender a construção de suas

descobertas afetivas/sexuais. Demonstravam trilhar um histórico bastante visualizado entre pessoas LGBT+: apesar da ausência de um debate familiar que possibilite se sentir amparado por sua sexualidade, muitos familiares “jogam” seus filhos para fora do armário. É o caso narrado por Ricardo, em entrevista aberta no pátio da escola, e Isac, em visita ao Grêmio:

RICARDO: Eu tinha 14 quando minha família me chamou para conversar. Foi num café da manhã na casa do meu avô. Todo mundo reunido na cozinha, ele parou assim todo mundo e disse que ia falar uma coisa, aí eu “tá certo”. Aí ele falou que sabia que eu não gostava de meninas, que sabia que eu era diferente dos outros. Mas que isso não ia mudar, na hora foi um baque pra mim porque eu não sabia que isso acontecer. Eu sempre achava que eu que tinha que chegar pra eles e conversar. (Ricardo em entrevista aberta)

ISAC: “Eu tava indo na casa do Pablo (ex-namorado) no sábado de manhã, antes de sair minha mãe disse ‘eu sonhei que você tava namorando um homem’, é que mãe sente as coisas né” (diário de campo)

A aceitação familiar, como acontecido nos dois casos de exemplo, se mostra ligada também a uma das possibilidades de vivenciar sua sexualidade de forma mais aberta, apesar desta remeter sempre a questões como o entorno social, ligações de amigos entre familiares, entre outros. São os diversos armários pelos quais pessoas LGBTs vivenciam como forma de experimentação inicial neste processo.

Comumente se constrói, dentro das micropolíticas, arranjos familiares que incorporam tendências positivistas em suas ações de “liberdade sexual”, no que tange à noção de respeito à diferença. Ainda assim, se embasam em conceitos ainda cristalizados de “microfacismos cotidianos”⁶ (TIBURI, 2016) quanto ao uso de formas de discursos preconceituosas e reprodutoras de certas fobias.

As diferentes formas do “assumir-se”, relacionadas à multiplicidade dos contextos sociais, centram-se também nas dificuldades ligadas a este debate dentro das classes populares da cidade Natal. Desde sua má formação do sistema educacional à precariedade de debates públicos sobre diversidade cultural.

Durante minhas idas a campo e conhecimentos entre círculos comuns de amizades, vivenciar a possibilidade de aceitação familiar ainda se restringe a casos

⁶ Em sua obra “Como conversar com um fascista” (2016), Márcia Tiburi trabalha a ideia de “microfascismos” como ações realizadas dentro das microfísicas do cotidiano, que seja, as microesferas do poder, como espaços domésticos, relações familiares e relações interpessoais. Sob o uso de autoritarismos que interpelam as relações dialógicas entre ideias contrárias e/ou adversas. Sobrepondo o discurso à possibilidade do ouvir, seja esta, o diálogo.

pontuais e/ou de um processo familiar que se mostra mais relacionado a um jogo interno de dilemas morais. Por um lado, ligados ao amor e afeto que se mostram fundamentais na viabilidade de aceitação, por outro, o desconforto moral ligados à patologização/estigmatização das sexualidades não-normativas e às crenças em ideais conservadores.

2.3 Os espaços e deslocamento dos armários

Para entender um pouco sobre as dinâmicas das/os alunas/os LGBs dentro do Atheneu, realizei entrevistas entre diferentes espaços de sociabilidade. Selecionei aqueles que senti maiores importâncias simbólicas dentre as interações sociais: Sala do Grêmio, sala de aula e pátio central. Apesar de existir diversos outros como laboratório de informática, biblioteca, auditório, etc. Porém estes, tinham seus acessos reduzidos e/ou controlados pela vigilância monitorada de câmeras, e a presença de aparelhos eletrônicos adquiridos na reforma da escola em 2014.

2.3.1 A sala do Grêmio

“**[Gleison]**: Se eu fosse presidente do Grêmio mudava o nome da escola para “Vila gay”. **[Rafael]**: Não tem um hétero nessa escola (diário de campo, 30/10/2017)

Em diálogos com o professor supervisor do PIBID sobre meu interesse de pesquisa, muito me era orientado sobre a necessidade de visitar o grêmio para conversar um pouco com a gestão sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade, além de conhecer novos interlocutores. Na segunda-feira do dia 30/10/2017, por volta das 14h30, me destinei ao Atheneu como de praxe. Inicialmente, ao chegar na escola, optei por uma breve passagem à sala de sociologia. A escola possui uma dinâmica de salas ambientes, onde os próprios alunos dirigem-se às salas destinadas às disciplinas que seguem em seus horários, dessa forma, sempre é possível encontrar um fluxo contínuo em seus corredores e pátios.

No momento, três alunas gravavam com celular um vídeo do professor de sociologia. Me sentei ao canto para não atrapalhar a gravação e fiquei observando do que se tratava a temática. Após cerca de 2 minutos, ao encerrar sua fala, fui convidada pelo professor para sentar à frente e me juntar à gravação. Tratava-se de uma atividade do novo componente de Mídias Digitais, em que as alunas precisavam apresentar um vídeo explicativo sobre tema livre. Para isso, optaram por abordar movimentos sociais, em especial, o movimento feminista. Fui então convidada pelo professor falar a elas um pouco sobre o significado e origem do feminismo, com a difícil missão de sintetizar minha fala em apenas um a dois minutos. Feito o vídeo, me dirigi ao pátio.

A sala do Grêmio Estudantil não me era novidade. Durante as movimentações contra o Impeachment da ex-presidente Dilma Roussef e PEC 241, em 2016, tive a oportunidade de algumas vezes visitá-la para conversar com seu antigo presidente Larry sobre as movimentações. Podia-se perceber como a sala era pouco ocupada por demais alunos do colégio, sendo frequentada apenas por membros da gestão e seus círculos próximos de amizade.

Na época, muito pautava-se sobre as ocupações às escolas, apesar de que, em contrapartida, havia mais de mil instituições de ensino ocupadas pelo país. Em assembleia geral estudantil organizada pelo grêmio, os alunos da escola optaram por sua não ocupação. Inúmeros de seus alunos já apoiavam e participavam das movimentações em escolas vizinhas, como a Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira e Escola Estadual Augusto Severo, que recentemente havia sido interditada devido às más condições de sua estrutura.

Esta seria, porém, a primeira vez que entraria em contato com a nova gestão de 2017. Logo ao adentrar a sala, fui recepcionada por dois rapazes, um deles de vestes bastante marcantes, usando bandana preta amarrada à cabeça, tênis all star preto e munhequeira aos braços, características usualmente ligadas às tribos de rock.

O espaço da sala possui um gabinete central, um armário e aos seus cantos algumas cadeiras e espaços para sentar. Conta ainda com uma bandeira da escola sob um pequeno mastro. Dei início à minha apresentação aos presentes no gabinete, quando apenas então reparei na presença de outros dois jovens aos fundos da sala. Felizmente,

bastou começar a explicá-los sobre meus interesses de pesquisa que estes se dispuseram a participar.

Ao iniciar minha fala sobre o tema, bastou utilizar o termo “armário” na frase que deu-se início a uma série de piadas e brincadeiras. Várias foram as provocações dos rapazes no fundo da sala aos representantes da gestão que haviam me recepcionado à sala.

O ambiente se mostrava bastante calmo, sentíamos uma tranquilidade ao debater o assunto, apesar de não conhecermos até então. Sentada de frente aos rapazes, utilizei de meu diário de campo para dar início a algumas perguntas básicas como nome, idade, série. Rafael Lisboa, este fora o nome escolhido pelo primeiro dos entrevistados, dizendo ser um bom nome artístico. Com 18 anos e estudante do 3º ano, narrou estar se preparando para tentar o curso de Artes Visuais na UFRN. Questionei-o quanto à sua sexualidade, e ele logo de início narrou possuir uma série de impedimentos em tratar desse assunto em sua família, apesar de sentir uma maior liberdade na escola e com seus amigos.

RAFAEL: Me assumir é difícil por que minha família é evangélica [...] Dentro da minha casa eu não sou LGBT, mas eu sempre soube, desde os 12 anos. Mas eu só comecei a vivenciar no passado, o medo sempre me falava mais alto. [...] Eu me identifico como pansexual, mas no começo, eu achava que era bi. [...] Pra mim é assim, quer ter sua liberdade sexual, trabalhe e saia de casa. (entrevista em diário de campo, 30/10/2017)

O aluno afirmou ser “pansexual”, que é, como supracitado, o interesse afetivo/sexual por pessoas independente de gênero. Até então, apesar de conhecer tal categorização, sinto dentre dos estudos de gênero e sexualidade certa resistência à contemplação desta por questões de disputas políticas⁷. O termo “pansexualidade” fora inicialmente formulado por Sigmund Freud ao propor a “Teoria Pansexualista” em sua obra “Além do Princípio do Prazer”, publicada em 1920. Neste caso, adentra a uma discussão da psicanálise popularmente reverberada pela máxima “tudo é sexo”. Dentro das discussões pós-modernas, porém, tal categoria se renova a uma nova forma de se interpretar

⁷ Pelos movimentos LGBT+, há um debate sobre as diferenças e interpretações ligadas à bissexualidade e pansexualidade. Sendo esta, inserida como uma forma de vivenciar a bissexualidade, na tentativa de unificar o discurso pelos olhares de disputas de representações e políticas públicas. Porém, não pretendo me prolongar ao debate.

afetividades/sexualidades, principalmente entre jovens, ensejados pela fuga a uma delimitação generificada de seus desejos e práticas.

Nossa conversa fluía bastante, me deixando alegre por perceber como os interlocutores haviam se inserido positivamente no diálogo. Porém, ela proximidade ao toque do intervalo, os alunos avisaram que precisaríamos adiantar nossa conversa pois sairiam para fumar um cigarro na banca de papelaria em frente à escola. Questionei sobre como se dava suas relações com aquele espaço. Confessaram que, além de gostarem do espaço, lá frequentavam os “coroas” que lhes pagavam “coisas às vezes”, como cigarros e até mesmo bebidas. Demonstravam achar “engraçado” a forma como eram abordados e tratados ali.

O termo “coroas” faz referência aos homens de em torno 30 a 60 anos, de camadas médias e altas, frequentadores da região. Em sua maioria, são antigos moradores do bairro. Sujeitos estes que algumas vezes era possível observar assediando alunas, assunto que vinha sendo gradativamente debatido dentro da escola. O debate suscita a reflexão de como lidar com esse ambiente e, principalmente, esta relação geracional como possíveis eminências de ações pedófilas, em especial pelo diretor da escola que recentemente passara a lidar com tais situações.

Como meu segundo interlocutor ali presente, me dirigi a Isac para dar início a nossa conversa. Logo de início, o rapaz disse que queria escolher seu pseudônimo a ser tratado, optando por Gleison Isac Noan. Com 19 anos, o aluno do 2º ano relatou ter entrado na escola no ano anterior. Quanto à sua sexualidade, confessou que “*não tenho uma coisa definida, quando quero pegar uma pessoa vou lá e pego*”, porém logo narrou:

Gleison: eu me tornei gay mesmo ano passado, mas eu sempre tive atração, sair de Nárnia foi ano passado. Quanto a minha família, minha mãe sabe e aceita de boas, tenho tio, prima que sabe [...] Se me perguntarem (em referência a outros parentes), vou dizer dizer que sou gay [...] Olha, a pessoa só não enxerga porque não quer. (entrevista em diário de campo, 30/10/2017)

Os alunos possuíam na fala a forte incorporação de expressões utilizadas dentro dos movimentos LGBTQ+, como ao exemplo de bastante conhecidos na escola. “Aqui a gente é bem influente na escola, se mexer com a gente é *baile*⁸” (Isac). As diversas

⁸ “Baile” como uma expressão utilizada como análoga a “confusão”, “revolta”. Tal discurso de influência dentro do espaço, unida ao “dar o baile” pode-se ser interpretado como em reafirmar que não estar no lugar

categorizações dadas durante o diálogo se aderiam a invocação de termos como “bicha” e “viado”. Peter Fry (1982), ao realizar sua categórica pesquisa de campo no Belém do Pará dos anos 70, utiliza o termo “bicha” ao diferenciar o sexo fisiológico, papel de gênero, comportamento sexual e orientação sexual como componentes básicos na construção de identidades afetivas/sexuais, estando na bicha a incorporação de papéis de feminilidade e marcadas pelo comportamento sexual (hegemonicamente) como passivos, que se mostra fundamental na análise de como estas sofrem diretamente em suas relações sociais pela influência das hierarquias sociais, principalmente pelo autor realizar recorte de classe ao observar que as ditas bichas estava mais representadas nas classes baixas. Atualmente, o termo “bicha” ainda muito se põe em voga dentro de círculos LGBT.

Ligados na tendência dentro dos movimentos de reivindicações identitárias, de positivação de elementos ligados a insultos. Como uma das características centrais nos processos de “coming out” estadunidense e refletidos às emergências identitárias brasileiras. Forma adotada pela reafirmação da identidade interiorada (Goffman, 2004), usa a noção do estigma (o insulto) de modo ressignificado:

Sou bicha! Sou sapa! Sou lésbica! Dessa forma, se propõe interromper o circuito de reprodução/produção dos seres abjetos pelo curto-circuito do reconhecimento e não pela assimilação. (BENTO, 2017, p. 347)

Para os alunos, a escola estaria dividida em uma metade “hetero”, considerada esta “no armário” e a outra metade fora dele. Esta consideração abre a reflexão pela pressuposição de que, de certo modo, todas/os alunas/os teriam suas identidades sexuais marcadas pela não-heterossexualidade. Para estes alunos, o que delimitaria a escola entre só “viado” e “sapatão” e quais suas reais implicações? Que linha tênue seria esta da sexualidade? Estaria sendo incorporado o discurso da totalidade como norma?

Quanto ao grêmio estudantil, era usado como um elemento guarda-chuva na escola. Por um lado, se o debate sobre Gênero e Sexualidade era incumbido pelo quadro docente aos estagiários, pelo alunado visualizavam nos ativos na participação política estudantil esta obrigação. Ainda que a participação de alunas/os no Grêmio fosse ínfimas em comparativo ao quadro geral da escola.

de submisso, através dele a bicha reafirma a agência se colocando em um lugar de poder, aderindo a certo *status* social de superioridade a outros.

Meus interlocutores afirmavam que a organização precisa se mostrar mais combativa em suas lutas dentre as recentes mudanças no ensino médio, além da necessidade de dar mais enfoque às questões relacionadas à sexualidade e educação sexual.

Rafael: A gente vai ter camisinha aqui (no grêmio), disseram que é incentivo ao sexo, mas eu acho que é prevenção. **Isac:** Já fui até na Secretaria (de saúde) pegar uma caixa. (entrevista em diário de campo, 30/10/2017)

O debate sobre educação sexual vem se exaurindo das práticas escolares. Após as fortes demandas de políticas públicas voltadas a educação sexual, ligadas ao explosivo debate sobre AIDS durante os anos 80 e 90, vê-se um ciclo de retrocessos ligados aos avanços conservadores na política. Neste, deixa-se de investir severamente na possibilidade de uma educação sexual adequada à juventude e, conseqüentemente, forma-se adultos por vezes alheios à necessidade do uso de métodos contraceptivos.

2.3.2 Na sala de aula

Logo após o toque de troca de horários, quando recém encerrava-se uma de minhas aulas ministradas pelo PIBID, sob a temática “Introdução à discussão sobre Sexualidade”, coincidentemente duas meninas me abordaram timidamente. “É você que quer falar com a gente?”, disseram. Um pouco confusa quanto à situação, perguntei quem eram e como me conheciam. Afirmaram então serem alunas do professor Dannyel e que ele havia comentado com elas sobre minha pesquisa.

A aula que estava por iniciar seria um debate sobre a legalização da maconha, executado na matéria Protagonismo Juvenil, também ministrada por Dannyel. Já que ambas alunas pertenciam à turma, optamos por conversarmos dentro de sala, para que não levassem falta, sendo o diálogo permitido pelo professor.

Sugeri então sentarmos ao fundo da sala, acomodadas entre as últimas cadeiras do canto direito, que se organizavam em formato de U pela sala retangular. Nossas falas eram constantemente abafadas pela agitação do tema do debate, que estava por se iniciar. Enquanto explicava um pouco sobre questões metodológicas, a aluna Joana permanecia sentada à nossa frente atentamente ouvindo a situação em silêncio.

Inicialmente perguntei “Que nome você gostaria de ser chamada?”, assustada a aluna não havia compreendido se tratar da escolha de um pseudônimo. “*Não, eu ‘num’ sou assim não, eu só fico mesmo é com menina mas eu ‘num’ quero mudar de nome não*”. Me desculpei por não ter sido explicativa em minha pergunta e disse se tratar da escolha de pseudônimos por questões éticas e não uma abordagem sobre identidade de gênero. Após a escolha do nome Gabriela, acanhada, a aluna declarou “mulheres” como sua orientação sexual. Passando a questão sobre como lidava com sua sexualidade respondeu

“Rapaz... assim... sempre convivi com meninos. Nunca consegui ver eles para além da amizade [...] comecei a me descobrir eu tinha uns 11 a 12 anos, mas eu não aceitava no início, né. Por ouvir da sociedade que é errado” A aluna comentou ter ficado com meninos e meninas até sentir que gostava apenas de mulheres, pois no início se “autonegava”. “O normal de uma menina é entrar na puberdade e ter um ‘namoradinho’ e eu nunca tive isso” para ela, lidar com sua sexualidade é uma questão delicada pois ninguém de sua família a respeita. [Gabriela, entrevista em diário de campo, 13/11/2017]

O centro da discussão do que seria “normal” ou não reincide sobre a reafirmação da naturalização da heterossexualidade, posta como “certo” e amparada por seu discurso biológico da relação homem x mulher. Reforçado na dicotomia entre heterossexualidade x homossexualidade.

A aluna não se ateve a detalhes quanto aos preconceitos sofridos em casa, apesar de ter confessado que a reação de seus amigos se tratou basicamente de falas como “não vou julgar sua vida por detalhes”. Afirmando sentir no Colégio Atheneu uma grande ‘diversidade’, além de nunca ter sentido sofrer preconceito na escola, Gabriela afirmou só ter visto o assunto de gênero e sexualidade sendo abordado pelo professor de sociologia.

Acredito ser interessante pensar a postura do pesquisador quando em diálogo com um/a interlocutor/a que, de alguma forma, se sinta intimidado/a com tal situação. A postura de timidez na fala, ao demandar uma temática delicada em sua vida, me remeteu à necessidade de refletir sobre minhas condutas futuras em campo. Para além do discurso e agência da/o interlocutor/a, é preciso entender que, por lidar com identidades sexuais em um contexto escolar, faz-se necessário pensar como tal temática possa estar sendo ligada a uma zona de dúvida.

Enquanto isso, Joana, sentada à nossa frente, demonstrava perceptivelmente estar menos tímida. A aluna, que ao darmos início a conversa narrou ter 18 anos, enquanto ainda começava a frase “Qual sua...” prontamente respondeu “Lésbica!”. Surpresa, respirei fundo e dei continuidade. A sala estava muito quente e muito barulhenta, o debate estava acirradíssimo e muitos alunos já começavam a alterar seus tons de voz, dificultando até mesmo ouvir o que as meninas diziam. O professor tentava controlar os estudantes. Enquanto isso, por acreditar se tratar de um tema importante, questionei se elas não gostariam de conversar em outro momento, para que pudessem participar da aula. Apesar da proposta, as meninas disseram que, por Gabriela já ter falado, preferiam “fazer logo”, inclusive por já se aproximar das 17h30, horário de término das atividades na escola.

Joana: “Tudo começou quando eu tinha 5 anos e comecei a ter sonhos com meninas”

Desta forma, a aluna narra que sempre possuiu interesse por meninas e sua primeira experiência foi com uma, aos 14 anos, quando se interessou por uma amiga e esta ficou com ela por curiosidade. Além disso, confessou também ter, sem êxito, tentado sentir atração por meninos. “*Devido ao financeiro, sempre andava como um menino*”, relatando que em sua infância comumente era confundida com menino por sua família não ter condições financeiras de comprar roupas e adereços personalizados “de menina”. Butler (2003) ao pensar os “Relato de si” propõe que não devemos dissociar o “eu” das normas morais condicionadores significantes em nossos processos iniciais de subjetivação. Entendendo a identidade como um processo (BRAH, 2006), faz-se refletir então a impossibilidade de possuir adereços femininos na infância como ligada ao “andar como menino”. Isso se manifesta como uma espécie de heteroterrorismo (BENTO, 2011) quando baseado num mundo infantil construído entre afirmações e proibições, faz-se como uma pedagogia de homogeneidade dos gêneros (ibid, p. 551), em referência a uma heterossexualidade compulsória.

Para Joana, ser evangélica é um quesito que pesou bastante em suas vivências em relação à sua sexualidade, pois “quando se é criado em igreja você escuta muito que é errado”. Sua história de “sair do armário” começou com apenas 13 anos, ao ter um relacionamento à distância com uma menina pela internet. Certa vez esqueceu uma rede

social aberta e sua mãe leu algumas mensagens. No momento, Joana já se demonstrava tocada emocionalmente com o assunto, porém dando continuidade em sua fala explicou

“Minha mãe perguntou ‘você namora uma menina?’ na hora eu não tive reação, neguei por não saber o que falar” Sem sucesso, sua mãe não acreditou em sua negação e dois dias após contando a seu pai, que a indagou “você realmente é isso?” novamente negando. Para a aluna, aquele foi o momento em que sua vida começou a drasticamente mudar. “*Eu não tinha mais vida, tive que arrumar um namorado pra disfarçar*” Para ela, seus pais a impediam de viver e aceitar quem era e por este motivo, tentou duas vezes cometer suicídio, após isto sua mãe a obrigou ir a um psiquiatra e começar a tomar remédios controlados para dormir. “Foi um período muito complicado, a minha sexualidade, minha avó tendo câncer e minha mãe entrando em depressão.” Apenas neste momento que percebi que as alunas se tratavam de um casal de namoradas. Passando a entender aquele espaço então, como uma reafirmação dos caminhos que trilharam até estarem juntas. Para a aluna, seu único desejo sempre foi único “*ser quem eu sou, sem depender dos meus pais*”. [...] “alguns se afastaram, alguns simplesmente me abraçaram [...] você perde muitas coisas, às vezes pai e mãe e ganha outras (amizades)” (Joana, entrevista em diário de campo, 13/11/2017)

As lesbofobias vivenciadas por Joana teriam incidido em seu processo de construção pessoal e identitária pela homofobia vivenciada dentro de casa, influenciando diretamente em sua trajetória escolar. A aluna reverberara seu discurso como uma necessidade de desenvolvimento de autonomia econômica.

Quando percebemos, o debate já havia se encerrado. Com o toque de término das aulas, o professor, em tom de brincadeira, nos convidou a nos retirarmos da sala pois já havia encerrado o horário. Perguntei as alunas se se sentiriam confortáveis em darmos continuidade a nossa conversa em outro espaço da escola. Após ambas concordarem, guardaram seus materiais e nos levantamos para nos dirigirmos ao pátio. Enquanto isso, pude ir comentando sobre minhas experiências em sala ministrando aulas de Gênero e Sexualidade, além de questões acadêmicas. Chegando ao corredor central de entrada da escola, as questioneei se poderíamos nos sentar nos degraus que dão acesso ao corredor do pátio, conhecido na escola como uma espécie de “meio andar” que dá acesso a corredores de aulas, pátio e à sala da rádio, que está desativada desde 2016. Sentadas abraçada, as alunas me permitiram dar continuidade, primeiramente perguntando-as sobre como era namorar na escola.

Aqui as pessoas são mais abertas, pelo menos com a gente. Nunca sofremos preconceito. Acho que quem mais sofre são os meninos... Por causa da nossa sociedade que não aceita um homem andar com outro. [...] eu namoro ela e minha única forma de ficar com ela é na escola. Eu vim pra cá (Atheneu), pra ter acesso a ela. (Joana, entrevista em diário de campo, 13/11/2017)

Juntas há um ano, o casal se conheceu por uma rede social de compartilhamento de imagens. Gabriela já era estudante do Atheneu e Joana, que até então fazia supletivo

para recuperar os anos letivos perdidos durante sua fase de problemas familiares, se mudou para escola para que pudessem viver este amor próprio juntas.

Já se passava das 17h50 e o porteiro da escola, já impaciente para poder fechá-la, havia trancado cadeados dos corredores, restando apenas o portão principal para sair. Agradei a elas pela oportunidade de podermos não apenas realizar uma entrevista, como também compartilhar vivências, angústias e desafios. Desejei sorte e prosperidade ao casal, nos abraçamos e dirigimos para fora da escola.

O relacionamento lésbico de Joana e Gabriela, possibilitado unicamente dentro da escola, estaria à mercê então para além de questões epistemológicas do “armário” enquanto sua representação nos diversos espaços da vida cotidiana como uma negociação de visibilidades tensionadas. Ao passo que, apesar de público dentro da escola, fora de suas dependências não poderia ser ‘descoberto’ por familiares, sob a possibilidade de represálias. É possível dialogar com Miskolci (2014) ao pressupor tratar-se de um “regime de visibilidade”, que atua como uma forma de reconhecimento e visibilidade a certos arranjos amorosos (no caso, aos de união heterossexuais) e com controle de vigilância moral e de expressão pública aos outros que não sigam esta norma. Entende-se a situação como:

Regime de visibilidade é uma noção que busca sintetizar a maneira como uma sociedade confere reconhecimento e torna visível certos arranjos amorosos, enquanto controla outras maneiras de se relacionar por meio de vigilância moral, da coibição de sua expressão pública, em suma, pela manutenção dessas outras formas amorosas e sexuais em relativa discrição ou invisibilidade. Um regime de visibilidade traduz uma relação de poder sofisticada, pois não se baseia em proibições diretas, antes em formas indiretas, mas altamente eficientes, de gestão do que é visível e aceitável na vida cotidiana. Assim, um regime de visibilidade é também um regime de conhecimento, pois o que é visível e reconhecido tende a estabelecer as fronteiras do pensável. (MISKOLCI, 2014, p. 62)

Nesse sentido, para as alunas estarem visíveis e reconhecíveis dentro do espaço escolar, não representariam suas vivências para fora dela. Negociavam visibilidades da relação inclusive nos diferentes espaços da escola, como dentro da sala, nos corredores, pátios, etc. Durante outros momentos, me fora relatado ainda que uma professora havia as separado de turmas sem explicações evidentes. Não há como afirmar ter sido por motivações homofóbicas. Mas incide sobre o pensamento de *como* e *onde* estas sexualidades estariam sendo aceitas dentre esses espaços (COSTA NOVO, 2015).

Uma das situações sintomáticas foi percebida quando não pude realizar uma aula sobre “Diversidade de gênero”, na turma de Ricardo, por algumas demandas com a universidade. Ao dia seguinte, troquei com o professor Dannyel o horário de Protagonismo Juvenil que possuiria em seu quadro programático uma aula sobre Cidadania, para minha aula de Sociologia. Para minha surpresa, as aulas de Gênero e Sexualidade que possuía frequência média de 15 alunos, em uma turma de 40, neste dia estavam presentes mais de 30. Logo ao se depararem com o tema, a insatisfação tomou conta de parte da turma. Era notório perceber por parte dos meninos ao fundo da sala, como não gostariam de participar da aula e insistentemente pediam para abandonarem o espaço.

Dentre minhas observações em outras aulas de sociologia, os debates sobre sexualidades sempre eram acatados por um estreito público, principalmente pelas meninas. Com os meninos (normalmente sentados ao fundo das salas), era preciso negociar atenções. Alguma das vezes, fazendo-os questionamentos ligados a família, como processos de reflexão pessoal na (des)construção de pensamentos preconceituosos (misóginos, machistas, homofóbicos, etc).

As salas de aula, representariam então o *como* estas visibilidades poderiam estar ou não em foco. Caso o assunto fosse jogado por um professor, inicialmente gerava-se atenção e logo era respondido com desdém. Inicialmente, acreditei se tratar das metodologias que eram utilizadas, ou dos conturbados horários de Sociologia com duração única de 50 minutos semanais.

Após algumas observações, percebi se tratar por vezes de uma situação de desconforto com a temática em si. Motivados por vezes por convicções religiosas entre os “*entendo, escuto, mas não concordo*” ao “*não concordo e não quero saber*”.

2.2.3 No pátio

Utilizei como um dos critérios metodológicos da pesquisa a delimitação de meu turno de atividades pelo PIBID como reflexivos em minhas observações em campo. Nos debates realizados pelas reuniões institucionais do programa, semanalmente

discutíamos sobre a influência do turno vespertino na frequência dos alunos no Colégio Atheneu. Este, por inúmeras questões, tinha um calendário escolar mais afetado que o matutino, em que a facilidade pelo cancelamento de aulas era inferior. Cancelamentos frequentemente ligados a protestos de alunos (corriqueiros na Praça Cívica pelas escolas do entorno) e/ou reuniões de professores, além de questões ligadas à dinâmica interna da escola, como a ausência de merenda.

Tal escolha de turno, porém, foi diretamente afetada com as modificações do ensino Semi-Integral, ensejados pela mudança da dinâmica dos quadros de horários. Agora, os alunos passariam a ter aulas em ambos os turnos intensificando os fluxos interativos inclusive entre os dos horários da manhã com tarde. Neste dia, havia programado, com Ricardo, uma visita a escola para que pudéssemos conversar. Era logo cedo da manhã e, até então, poucas vezes havia visitado a escola neste horário. O pátio do Atheneu se mostra como um dos pontos focais para se entender as dinâmicas da escola. Pela sua grande extensão, facilmente se encontra pequenos grupos concentrados em seus cantos. Lá, como supracitado, fica o ginásio, campo de futsal, copa, refeitório, sala do grêmio e sala de ex-estudantes. Os espaços ocupados pelo público LGBTQ+ estariam na verdade, dispersos pelas “margens” do pátio, para que não se tornassem centrais àqueles espaços. Ficavam também na área de convivência em frente à escola, onde, pela proximidade do portão e da saída, se sentiam livres em trocar afetividades como uma relação de certo modo “não estar” dentro da escola, o que não era o caso de casais heterossexuais, que costumavam ficar em frente às salas de aulas.

Após um momento de espera, sorrindo, Ricardo veio em minha direção, pedindo desculpas pelo atraso. O aluno, que passara a vender lanches na escola, para auxiliar em sua renda, neste dia estava antes ocupado vendendo cuscuz a outros colegas de sala. Decidimos sentar em umas escadas abandonadas no canto do pátio, fruto da antiga construção da escola, e que agora estariam em desuso.

Anterior ao momento da entrevista, já nos conhecíamos por observações em salas e aulas ministradas em sua turma. Na época das aulas, exibia-se numa grande rede de televisão a novela “A Força do Querer”, que retratava em sua trama as fases iniciais de transição de Ivan, homem trans, além de outro personagem gay e performer. Estas se mostravam como aspectos centrais durante as aulas que eu ministrava. Quase

sempre havia uma pressão dos demais colegas para que Ricardo se posicionasse quanto às discussões. Era-se entendido que, por ser gay, toda e qualquer abordagem a temáticas de diversidade sexual e de gênero deveria contar com sua participação, por atribuírem este interesse ao aluno. A situação era frequente, mesmo com minhas tentativas recorrentes de mostrar que este comportamento se mostraria como um isolamento da temática. Em contrapartida havia uma massiva participação (às vezes, incontrolável) quando abordados situações como uso de nome social e os processos ambulatoriais e hospitalares voltados a pessoas trans. Ora, pelo desconhecimento de tais abordagem; ora como provocações a que Ricardo participasse do debate.

Em entrevista, Ricardo explicou como seu processo de “autoaceitação” deu-se por uma das características centrais às fronteiras do armário, a dúvida:

Assim, quando eu comecei a me descobrir, eu tava tipo, naquela fase dos 12 pros 13 anos. Até os 12 anos eu nunca tinha ficado com uma menina, eu não sabia o que era. [...] Eu não sabia o que eu queria...tipo, eu não sabia como eu ia reagir, como eu tava... o que eu era. Eu não tinha isso na minha cabeça, porque minha família sempre foi muito fechada. Tipo,minha parte de pai é igreja evangélica, parte de mãe é católica. Eu sempre fui muito fechado, nunca fui tipo, de falar com os primos, sempre fui mais reservado. Minha autoaceitação foi tipo, eu queria falar pra família que eu era diferente, que eu não gostava de menina que eu não sabia o que tava acontecendo comigo. (Ricardo, em entrevista aberta)

Como supracitado no tópico 2.2, sua família iniciara seu processo de saída do armário. Trago a tona o aluno também no item 1.5, ao narrar sobre o concurso de dança. Ricardo foi essencial em minha pesquisa, devido a ser visto como o “viado” de influência social no Colégio -um aluno de imagem pública. Para o aluno, a discussão em torno do “armário” de demais colegas de turma estaria fortemente ligado também às suas possibilidades de arranjos familiares conflituosos.

De fato, diversas são as redes de implicações de vivências sexuais correlatas a conflito familiares, para além de suas sexualidades. Ao exemplo de violências domésticas, casos de alcoolismos, uso de drogas, entre outros.

Apesar do aluno confessar sentir-se acolhido dentro do Atheneu, foi ele também que declarou ter sofrido grande parte das práticas discriminatórias que abordo neste texto. Ocultadas pela ausência de uma motivação “direta” da homofobia, não as considerava como reais preconceitos.

Alguns professores ainda tem muito assim... receio de falar alguma coisa, falar algo que a gente não goste. Tratar a gente de uma forma diferente. Ano passado tinha uma professora aqui que ela não escondia que ela não gostava de LGBTs. Eu tava abraçado com um menino no corredor, ela passou por mim e me olhou

de uma forma que eu me senti intimidado.[...] Ela saiu da escola esse ano, ela não escondia de ninguém que ela não gostava. Mas tipo, era aquela forma de preconceito mascarado, era tipo “eu não tenho preconceito, mas longe de mim” (Ricardo, em entrevista aberta)

A professora relatada por Ricardo foi a mesma do caso das alunas Gabriela e Joana. Não cheguei a conhecê-la, porém as formas de práticas discriminatórias ligadas a tal persona reverberam a necessidade da inclusão das questões ligadas à diversidade sexual dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) como caráter central na garantia de respeito ao alunado.

CAP 3 – Uma escola em mudanças: impactos do ensino Semi-integral e Integral no cotidiano

“Se o número de LGBTs é baixo no Ensino Médio, imagine no integral que tem menor número de alunos” [Rafael, em diário de campo]

Já sabemos que o espaço escolar é entendido por sua multiplicidade de formas. Ou seja, por se caracterizar como um espaço de coercibilidade e exteriorização da consciência coletiva (DURKHEIM, 1977). Nela, sua força moral enquanto instituição que delimita corpos, influenciada pela histórica divisão do trabalho social, sendo este um espaço de construção de sua cidadania plena,. Por vezes se configura na verdade como um lugar de reprodução de poderes hierarquizados de gênero e sexualidade:

a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. (JUNQUEIRA, 2009, p.14)

Não há como homogeneizar as práticas dos docentes deste espaço, nem tampouco as vivências das/os sujeitas/os ali presentes entre as diversas esferas de poderes. Porém, busco refletir um pouco sobre o processo no qual incidiu a adaptação das escolas públicas brasileiras ao ensino Semi-Integral e Integral.

Os caóticos debates que se promulgaram foram fortemente influenciados por uma onda conservadora, que massificou um discurso de forte cunho cristão sobre as dimensões do tema nas escolas. Por vezes, foi usada a propagação de informações falsas⁹ e/ou tendenciosas, muito repercutido entre as camadas médias sociais, evocando debates ideológicos, sem sequer uma aplicabilidade teórica do termo. Isso reforçou, e muito, os sentimentos de insatisfação com as abordagens de gênero nos currículos escolares.

⁹ A propagação de informações falsas e/ou distorcidas nas redes sociais tem se tomado como um importante campo de estudos a partir da influência das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Tida como uma guerra informativa, este fenômeno mundial tem sido fortemente utilizado por objetivos de polarização política.
Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/09/politica/1518209427_170599.html, acesso em 02/06/18, às 18:46.

O conservadorismo político que se propagou durante os últimos anos, através da tomada ideológica do imaginário social da grande população, conseguiu atingi-la na justificativa de uma busca por melhorias sociais no país, se utilizando de seus anseios cotidianos contingenciais, como a violência, corrupção e a formação educacional, para propagar seu conteúdo ideológico. Por meio da criação de cartilhas, sites e até mesmo abaixo-assinados propagou-se a disseminação de informações nem sempre reais, amparadas pela evocação dos “bons costumes” como estratégia retórica de manutenção de seus ideais. Assim, conseguiu unificar forças necessárias para retirar dos planos de educação a abordagem da temática nas escolas.

Uma série de movimentações sociais e políticas marcaram meados de 2015 ao início de 2016 quanto à discussão sobre Gênero e Sexualidade nas escolas, amparadas sobre a aprovação da lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos, tornando obrigatório a estados e municípios em prazo de 1 ano a aprovação de seus planos educacionais. Incidindo dentro dos Planos Estaduais, uma massiva retirada de tais termos pelas bancadas políticas conservadoras.

Levantando essas bandeiras como os grandes causadores dos desordenamentos sociais e políticos existentes no Brasil, mascaram justificativas mais profundas para tais problemas, e colocaram em prática um projeto de mobilização das massas descontentes em torno de um ideal de manutenção de privilégios de uma alta classe média que se misturou a uma ascendente classe média, fruto das atuações dos últimos governos e da sua política de incentivo ao consumo das camadas populares. Nesse sentido, um generalizado caráter de insatisfação com o desenvolvimento de Programas sociais voltados à população de baixa renda atinge também pessoas em maiores vulnerabilidades sociais como mulheres, LGBTs, negras/os, pessoas com deficiências, indígenas e quilombolas, etc. Utilizado como uma das bases de argumentação ao narrar uma necessidade de mobilizações políticas que visam a tomada de posturas liberais e conservadoras. O contato da “família tradicional brasileira”, de posses e mantenedora dos moralismos encerrados na família nuclear cristã, com essa classe popular que emerge como classe média – é apontada por vários teóricos da área como um dos reais motivos de desconforto das classes mais abastadas brasileiras. Esse sentimento de perseguição emulado na massa da classe média tradicional brasileira dá vazão a projetos

políticos que nada tem de dialógicos, ou democráticos, e visam apenas o alargamento do abismo social entre as classes.

As reformas políticas propostas pelo governo interino pós-impeachment da presidenta Dilma afasta a anterior política governamental de conciliação de classes, assumindo uma já conhecida postura política de reforço de interesses às classes abastadas, sob caráter de uma série de Reformas aos setores básicos da sociedade, como saúde, educação, previdência social, entre outros. Busco então, dar foco à Reforma do Ensino Médio a qual trouxe fortes mudanças nas grades escolares das instituições públicas de ensino, desde a implementação do Ensino Médio Integral, à possibilidade de volta do ensino técnico em sua formação. “As políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos.” (LOURO, 1997, p.130).

Neste embalo, o Colégio Atheneu a partir do primeiro semestre de 2017 passa a uma modificação na dinâmica de atuação da escola, dada as transformações necessárias para a adequação ao Semi-Integral e Integral. Sob a necessidade de suportar uma maior quantidade de alunos presentes na escola graças às atividades realizadas em contra turno. Como a adequação do funcionamento da cozinha, passando a dispor de novas refeições, como também uma nova disposição do quadro de profissionais, dada às necessidades de cumprir com as demandas dos novos componentes curriculares.

Busco refletir em que este reordenamento da dinâmica social do colégio, influencia na vivência das/os sujeitas em foco. Representados inclusive, pela presença na escola por grande parte de seus dias. Tendo de lidar como uma “segunda casa” para grande parte do quadro alunado.

A residência prolongada incidiu no aprofundamento das redes de sociabilidades, em que, torna-se possível para além de um convívio atenuado dentro do espaço, a possibilidade de novas interações e/ou construção de novas agrupamentos.

Quando se tratava do Semi-integral, a convivência era um pouco mais fácil. Pois tinha mais tempo para o nosso relacionamento *pra* gente tá mais junta, mais próxima. *Pra* gente poder fazer algumas coisas juntas e tal. Hoje em dia com o Integral muitas coisas mudaram, a rotina mudou, o estresse também tem sido constante e conseqüentemente isso tem acarretado um peso muito grande para nosso relacionamento. Tem sido difícil lidar com algumas situações, a gente algumas vezes é necessário matar algumas aulas para que a gente possa ter um tempo nosso. Como nossos pais não sabem da gente, a gente meio que o único meio de se ver é na escola, ou tira um dia para sair. Até os dias *pra* sair se

tornaram mais complexos, porque a gente tem aulas no sábado para o ENEM. Então assim, esse ano tem se tornado bem sufocante, pelas cobranças que a gente tem normalmente que a gente mesmo se autocobra pela nossa sexualidade, pela questão de ter que ir em busca de algo melhor, de um emprego, de passar na universidade, cobrança da sociedade, cobrança de nossos pais. Esse ano tem sido bem difícil. Difícil conviver. Lá dentro, com a questão das novas regras implantadas, com os horários que mudam constantemente, dos professores e tal. Houve essa mudança de horário, isso tudo nos estressa. E eu confesso que eu não esperava um integral assim, um regime de ensino assim. A proposta do ensino mudou bastante, melhorou comparado a ano passado, melhorou bastante. Apesar de boa parte dos alunos não estarem adaptados, terem dificuldade com a adaptação ainda. Eu, por exemplo, sinto muita dificuldade com a questão da adaptação. Não por levantar cedo e tal, mas pelo fato da gente não ter um tempo *pra* gente. Um tempo *pra* fazer as demais coisas. (Joana, conversa em aplicativo de mensagens instantâneas)

Joana e Gabriela, que vivenciam uma relação afetiva unicamente dentro do espaço escolar, demonstram um olhar interessante sobre a forma como elas interpretam suas trajetórias escolares. Para as alunas, uma das implicações diretas da re-estruturação de sua grade curricular, estaria na dificuldade em manterem seu relacionamento.

O casal lésbico, reverbera ainda um discurso da alta exigência que pessoas LGBT (e outras minorias) incorporam como uma “frenética busca por ‘supercompensação” (JUNQUEIRA, 2009 apud CASTAÑEDA 2007) pela busca perfeccionismos exagerados, para que insucessos não sejam relacionados à suas sexualidades. Principalmente a lésbicas como compensatório a suas pressões e violências dentro do ambiente familiar (ibid, p. 27). Como aos discursos de Joana, em que grande parte de suas preocupações com o Semi e Integral, estariam na afetação de seu namoro e dificuldade em não diminuir seu desempenho escolar pela maior carga horária de aulas e atividades.

3.1 O banheiro

Dentre os mais diversos relatos de interlocutores, o uso dos banheiros ganhou notório destaque. A influência do papel do banheiro, se mostrou determinante no epistemológico processo do armário e a escola. Historicamente posto como um espaço de segregação, se enraíza no sistema binário de gênero homem x mulher.

Com os horários do Semi-Integral e, posteriormente, integral há a necessidade de passar dois turnos por dia na escola. Com isso, incide diretamente no uso não só de seus

espaços de convivência, como a necessidade de frequentar por mais vezes o banheiro. Principalmente, pelo banho entre contraturnos e após atividades físicas. Como grande parte dos ar condicionados da escola possuem defeitos, o calor em suas salas de aulas é de grande desconforto. Lidar um dia inteiro fardados de calça jeans, camisa polo e tênis, é no mínimo, desgastante.

Por Rafael e Isac, certa vez me fora dito que *“Aqui o uso do banheiro é pela sexualidade, gay usa banheiro feminino. Sapatão, masculino.”*. Porém, fora através de Ricardo, que pude entender melhor como se concedia:

Tipo eu já sofri preconceito tipo, não fora de casa, mas já sofri preconceito em casa. Tipo, com meus primos, essas coisas. Às vezes eu ainda escuto algumas piadinhas, aqui na escola mesmo, no banheiro, essas coisas assim. , às vezes eu vou no banheiro e tem vários menino do futsal essas coisas. Eles sempre gostam de soltar uma piadinhas. Solta algumas tipos, ah você não tá no banheiro errado não? Devia tá no banheiro das meninas, essas coisas [...] Piadinhas meio “homofóbicas” digamos assim. [...] já fui tomar banho no banheiro das meninas, porque é, os meninos tavam tipo tirando muita onda. E eu não tava gostando, tava me estressando. Então eu fui pro banheiro das meninas tomar banho lá. E tipo, as meninas aceitam super de boas (Ricardo, em entrevista presencial aberta)

Por questões éticas, nunca estive presente aos espaços dos banheiros masculinos, porém, dentro dos femininos diversas pichações com xingamentos e incitações sexuais (números de telefones como “disk sexo” decoravam suas portas). Apesar da tentativa da Gestão, em que estas forem apagadas para que a escola se mantivesse “limpa” desde sua reforma em 2014.

Pelas meninas, era reconhecido o sobrepeso moral exercido sobre os meninos nos banheiros, principalmente aos de performances afeminadas. Como supracitado, os “bichas” teriam suas performances de gênero sobressalientes a suas identidades sexuais. Sendo diretamente afetados nestas dinâmicas de convivência dentro desse “armário”, o banheiro.

As “piadas” homofóbicas, na verdade adentram à reflexão das masculinidades como fundante nas vivências escolares aos meninos. Dentro dos jogos de padrões e normas dentro da escola, o modelo hegemônico de masculinidade é reforçado, sendo a violência principal forma de expressão (Junqueira, 2009).

Por isso, dentro e fora do espaço escolar, a construção do modelo hegemônico de masculinidade costuma obrigar os que estão sendo provados a afirmarem diante dos demais suas virilidades por meio da violência física (SCHPUN, 2004), de demonstrações de intrepidez e de atos voltados a degradar e depreciar o

“outro” por meio de insultos e humilhações de cunho sexista, homofóbico ou racista, que agem como mecanismos psicológicos ou ritualísticos voltados a instituir ou a reforçar suas auto-imagens e identidades sociais masculinas e viris (LEAL e BOFF, 1996). (JUNQUEIRA, 2009, p. 21)

Roberto da Matta, em *Tem Pente Aí?* (2010) narra uma brincadeira que pertubara sua infância. Na qual, apalpava-se a mão no traseiro dos meninos, com a pergunta “Tem pente aí?”. A reação esperada, era de espanto semiautomático. O autor reflete, como esta representava um molde de socialização da masculinidade. Em que se esperava o espanto como reação base ao toque nesta área do corpo masculino. Estando no traseiro masculino o lugar do proibido, o tabu. E àqueles que não assim reagissem, teriam suas masculinidades postas em cheque. No Atheneu, a brincadeira residia em uma explicitação comumente utilizada no linguajar coloquial da vida potiguar. “*É o fresco, é?*” Em que este “fresco”, estaria ligado às expressões e performances de gênero da pessoa. Esta palavra, podendo ser correlata ao termo “bicha”. Porém neste cenário escolar, representaria uma “brincadeira” a qual não se deveria ser respondida, caso contrário, teria sua masculinidade posta em jogo. Utilizada como um dos xingamentos naturalizados por sua recorrência. “*É o fresco, é?* Representaria naquele espaço escolar, a percepção mínima de que ali residiria uma característica ligada a comportamentos homossexuais. Que seja, como o simples ato da afetividade entre amigos em sala de aula ou ao pátio, que pudesse ser julgado como uma afetividade gay, as quais era visto como o espaço do indesejado para os meninos heterossexuais.

Para Louro (2009) as restrições construídas em volta destas trocas de afetividades, estariam ligadas às formas como suas masculinidades seriam desenvolvidas de formas “mais intensas ou mais visíveis” dentro do processo de heteronormatividade do gênero masculino. Pelos alunos do Atheneu, se expressava pela rejeição e repulsa a marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). (ibid, p. 92)

Pensando as disputas políticas do espaço do banheiro, no Rio Grande do Norte, esta pauta tivera há alguns anos um fortalecimento do debate dentro da academia.

Em 2013, o coletivo Afetadxs realizou a ocupação de um banheiro masculino do Osetor de aulas 2, da UFRN. Motivadas por um caso de transfobia, no qual uma aluna trans da instituição fora impedida de acessar o banheiro feminino por parte de um

segurança, ao alegar que esta não fosse mulher. Com duração de 14/08 a 02/09 do respectivo ano, sua trajetória fora marcada para além de diversas pichações, como atividades lúdicas, debates, exposição de filmes, etc. Orquestrados por uma série de manifestos como “Manifesto pela violência afeminada” e “Medo de Glitter” disponibilizado no blog Afetadxs criado como plataforma de divulgação. As reivindicações para além da criação de um banheiro degenerificado, refletiam também sobre a presença de pessoas trans na universidade. Em texto de avaliação pós-ocupação, intitulado “Racha” afirmam:

Considerar o banheiro como uma tecnologia de gênero binarista que desde longo tempo perpetua essa distinção de espaços: Aqui só para homens, aqui só para mulheres, evidencia uma necessidade real que existe da parte de gente que é bicha, sapa, trans... gente que não é menos gente do que ninguém, mas que por não se enquadrar em uma dessas classes (HxM) acabam sem um espaço "seguro" que é garantido aos que estão dentro da norma. (Blog AFETADXS, 2013)

BENTO (2017, p.342) nos faz também uma reflexão direta ao acontecido:

No âmbito da micropolítica nunca vi nada mais criativo do que a proposta de uma intervenção direta em um dos espaços que se caracteriza como lócus-síntese de todo sistema binário de gênero: o banheiro. A sociedade é estruturada pelo binarismo de gênero e as instituições de ensino se notabilizam como um dos principais espaços reprodutores dessa estrutura, alimentada por uma mescla de discursos científicos (normal x anormal) e religiosos (deus fez o homem e a mulher).

Apesar da autora tecer críticas quanto aos processos de diálogos entre ocupantes e a instituição, reconhece o caráter genuíno da conquista do segundo banheiro “sem gênero” da Universidade e “o segundo banheiro sem segregação urinária na UFRN e em todo o sistema educacional brasileiro.” (ibid, p. 351)

Trago a tona a reflexão entre o banheiro “sem gênero”, porém pouco visualizo tal discussão sendo abarcada com possibilidade dentro do Colégio Atheneu, ao menos até minha presença em campo. É preciso ter em mente, que trago o exemplo da ocupação do banheiro na Universidade apenas como uma possibilidade reflexiva e de narrativa do acontecimento, contudo tal temática dentro do espaço escolar geraria um debate para além de suas políticas internas, dado seu controle pelo Estado. No Atheneu, demandas internas ligadas ao uso do banheiro, entram constantemente a uma disputa simbólica sobre seu uso.

Por um lado, um quadro gestor mais preocupado em que, ali não venha a nascer escândalos como aos casos de vazamento de filmagens de sexo entre alunas/os. Por

outro, o anseio de que não se torne um espaço de “bullying” se orienta não diretamente as questões envoltas as situações misóginas, homofóbicas, transfóbicas, etc. Mas sim, no controle de conflitos de agressões físicas. Dado que estas, são visualizadas como situações-problema pela necessidade de entrar em contato com as/os responsáveis pela/o sujeita/o. Dado que violências orais, são preteridas. Principalmente por sua recorrência e o acúmulo dessas demandas às suas coordenações pedagógicas.

3.2 Arranjos de sociabilidades

Para você ter uma noção, quando eu me referi a questão de desempenho de muitas pessoas terem diminuído. Na minha sala são matriculados 38 alunos, só aparece 10, 9, é o máximo que aparece. Em dia de prova que aparece mais, sempre surge uns. [...] Tem todo um calendário a se seguir, correto né. Houve a greve e quando os professores voltaram da greve houve toda aquela questão de empurrar conteúdo pra gente. E nesse período eu vi muita gente doente psicologicamente lá, principalmente na minha sala, muita gente cansada, muita gente chorava. Não conseguia entender a matéria. Não tinha tempo pra absolver ela direito por que tinha outras matérias. A gente tem aula de estudo orientado, mas não é suficiente. Esse ano tá tão puxado de um jeito que eu não consigo produzir nada, o primeiro bimestre foi uma negação, eu não consigo produzir nada. Dia da prova tem gente que dorme, eu mesmo fui uma, que babei uma prova todinha e tive que pegar outra de cansaço. Muita gente dormia fazendo as provas lá na sala. (Joana, em aplicativo de mensagens instantâneas)

Trago inicialmente a fala de Joana, como reflexão a um dos aspectos que encontrei ser central nos novos arranjos de convivências dentro do Atheneu. Com a modificação de seu quadro curricular, uma série de situações depreciativas passaram a se tornar cotidianas às vidas desses jovens, como o de “babar” em uma prova pelo cansaço da carga horária. Durante os horários vagos, grande parte dos alunos chegam a dormir no chão do corredor da escola, pela ausência de espaços de acolhimento a estes.

“Eu quero tchu (), eu quero tcha (), eu quero estrutura nas escolas (X)” , “Integral só o pão” com gritos de guerra afiados, a onda de movimentações estudantis, semanalmente tomava conta dos corredores do Atheneu. Em suas maiorias, protagonizadas pelas/os alunas/os LGBs. Segundo Joana, com a adesão ao Integral em 2018, uma série de

novas/os alunas/os LGBTQ+ dominaram os processos políticos da escola. Através de suas massivas participações como “líderes de sala” em grande parte das turmas do Colégio.

Tal incidência reverberou na criação de um grupo auto organizado de debates entre seus horários vagos. Neles, estas/es alunas/os passam agora a discutir sobre gênero, sexualidade, raça, classe, etc. Como também reuniões de discussões sobre as ações discriminatórias que venham a acontecer na escola.

Os processos de “armário” as quais senti presentes no Colégio Atheneu, se contrapunham por vezes a posturas reflexas adotadas por demais professores/as e/ou funcionárias/os por geral, sob o receio de tornar-se público às formas de abordar esta temática. Se para Sedgwick (2007) o armário representaria não só as opressões gays e lésbicas e sim, o processo de anúncio pública de identidades. Seus ocultamentos da fala, estariam ali ligados.

A Sociologia e Filosofia no ensino médio, são interpretadas como reverberada sua ligação direta às humanidades, representadas mais incisivamente no papel dos docentes em suas abstenções aos temas, fora por vezes justificada pela responsável única dessas matérias. Algumas vezes, em ciclos de professores ouvia-se falar “Isso é coisa do professor Dannyel”, como impondo à Sociologia uma característica inata sobre uma discussão crítica ligada aos alunas não-heterossexuais.

Bem, não nego o desgaste dos profissionais servidores das instituições públicas do estado. Como ao caso de professores, que negociam duplas/triplas jornadas de trabalho para manutenção financeira. Principalmente, tendo em vista o contexto recorrente de atraso dos salários dos professores; unidos a uma série de greves que vem se intensificando aos últimos 3 anos e dificuldades de diálogo com a Secretaria de Educação e de (dis)concordância com seus sindicatos. Grande parte dessas/es professoras/es chegam às escolas exaustas/os. Como uma verdadeira labuta, refletida no ato de ali estar realizando o mínimo necessário conforme suas matérias programadas para que seu trabalho seja cumprido. As cargas exaustivas destes se ligam diretamente a seus comportamentos no Atheneu. Além de outros, com seus planos carreiras de décadas de ensino, que vem nas modificações de aposentadoria da Reforma da Previdência, um desestímulo à ação docente, como ao caso de alguns/algumas ali presentes.

Contudo é utilizado do discurso de Gênero e Sexualidade serem uma pauta secundária à escola, porém em discursos pouco coerentes.

Certa vez, um professor de história do Colégio se orgulhava em ministrar aulas há mais 20 anos no Estado, sendo destes, mais de 5 anos no Atheneu. Entre bolachas e cafés do intervalo na sala de professores, uma aluna viera deixar documentos de sua licença-maternidade. Após sua saída da sala, declamara: “Olha isso (em referência a aluna), depois a gente tem que ficar fazendo trabalho pra casa e corrigindo separado”. Sendo concordado pelos presentes como algo indesejado (SALA DOS PROFESSORES, diário de campo)

O pensamento Freiriano da necessidade de uma educação crítica e criticizadora é absorvido pelas esferas educacionais, para além das humanidades. Não há como afirmar os motivos reais dos processos de evasão escolar das/os sujeitas/os colocados às margens do currículo do colégio. Motivados por vezes pelo esvaziamento do debate nas escolas, em que falas como estas, passam despercebidas entre lanches comuns do cotidiano.

Vale destacar que apesar de escasso, no RN, já fora desenvolvido programas em incentivo à formação continuada de docentes, abordando a temática de Gênero e Sexualidade. Em 2005, o Grupo Habeas Corpus Potiguar coordenou o projeto “Diversidade Sexual na Escola: Educar sem Tabu” destinado a professores de escolas públicas do ensino fundamental em Natal/RN. Projeto similar fora realizado em 2011 pelo GCS – Grupo de Estudos em Gênero, Corpo e Sexualidade do departamento de Antropologia da UFRN, em apoio com o Núcleo Tirésias, intitulado como “Gênero e Diversidade na Escola” o curso de aperfeiçoamento, teve como finalidade oferecer a profissionais da Educação básica das redes estaduais e municipais de educação tendo como objetivo a formação de gênero em articulação com diferentes práticas educativas. O curso teve continuidade em anos seguintes e em diferentes municípios do Estado.

Quando aos processos de identificação sexual, para gerações nascidas e vivenciadas pelo século XX, lidar com seus processos de “armário” estariam ligados a um histórico político-social marcado por seu regime ditatorial que influenciara diretamente a forma de vivenciar suas sexualidades. As duras coerções morais sobre as expressões de gênero e sexualidades não normativas, se fundiam às suas patologizações. No Brasil, o “homossexualismo” era incluso no Código Internacional de Doenças (OMS) como um desvio mental até 1990, sendo retirada a transexualidade como um “transtorno” durante o processo final de escrita deste trabalho, ao dia 18/06/2018.

Reafirmo o papel da antropologia como marcante no processo de cidadanização da homossexualidade no Brasil. (CARRARA, 2016) como instrumento de luta por políticas públicas e reconhecimento. Dentro dos processos políticos de visibilização em busca de respeito e direitos civis, reforçados pela proclamação de suas identidades sociais. Aqui, o contexto pós-Stonewall, traz uma influência à necessidade de afirmação de tais identidades como endosso à suas pautas políticas. Que têm suas emergências expostas pelos movimentos sociais e gradativamente acolhidas pelas academias. Por vezes, por seus próprias ativistas e pesquisadores, por vezes de ínfimas relações entre as abordagens antropológicas e a organicidade em ativismos político-sociais.

Dentro da escola, estes armários se ligam ocasionalmente a um discurso essencialista. Possibilitados talvez pela condição juvenil, que é posta em cheque dentre das hierarquias sociais por suas identidades de gênero e sexualidade. Utilizando este meio, como um recurso estratégico de naturalização como forma de aceitação, e estratégias de (contra)poder.(VALE DE ALMEIDA, 2009)

Se para a vivência do jovem na escola pública, suas subjetividades são marcadas por uma série de questões socioeconômicas. Desde suas classes sociais, em maioria de baixa-renda, ter sua vivência perpassada por questões do “assumir-se” dentro desta escola, se mostra como um apaziguamento de certas tensões que ganharam debate nas discussões sobre homofobia e escola.

O Colégio Atheneu, apesar do ocultamento de uma série de discussões, não necessariamente reproduz homo/lesbo/bifobias dentro de sua escala macro, mas sim, dentro de micro práticas cotidianas através de ‘piadas’, comentários indigestos, que seja: as violências não-físicas. Apesar de casos como o banheiro masculino e alguns professores, em suas dinâmicas gerais a escola mostra acolher sua diversidade sexual, no “*Seja*” a estes alunos. Porém nem sempre bem visualizados no “*fale e faça*” dentro daquele espaço (apesar de ser um espaço que historicamente reprime o ato das expressões sexuais dentro de seus espaços por um todo. Como uma vigilância às práticas afetivas/sexuais). Uma negociação de visibilidades sexuais passíveis de serem aceitas ou não. Abre suas portas do armário, mas não desenvolve críticas quanto a isso.

As portas do armário estão abertas, agora precisa-se tirar o debate de dentro dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradicionalidade do contexto escolar brasileiro se ampara no esvaziamento crítico de discussões fundantes para abarcar sua multiplicidade de formas de ser e existir. Para os alunos não-heterossexuais, lidar com os processos de inserção social perpassam suas necessidades de adequação às normas masculinas, heterossexuais, brancas e moralistas.

Entre meados de 2016 a 2017, quando pensei inicialmente esta pesquisa, não imaginava as implicações metodológicas que aconteceriam, principalmente pela interrupção pelo encerramento do PIBID. Porém, pude realizar as reflexões conforme materiais coletados em sua maioria pelos diários de campo. Ao decorrer da escrita, me deparei com um novo conflito: o déficit em encontrar etnografias escolares que mostrassem vivências LGBT+s para além de uma análise generalizante das representações escolares. Alinhando meu trabalho à realização de uma análise antropológica das representações da diversidade sexual, a partir de observações etnográficas realizadas, porém, reafirmo minha crença na inseparabilidade da sociologia e antropologia, quando pensado o contexto educacional.

Os processos do “assumir-se” e seus jogos de identidades entre se tornar visível quanto às suas identidades sexuais, toma no Colégio Atheneu Norte-Riograndense, como um reflexo das modificações das escolas públicas às demandas de novas grades e currículos escolares, porém, que pouco abarcam a temática da diversidade sexual. O armário, visualizado como os múltiplos espaços e imaginários é sentido diretamente pelo seu quadro alunado, apesar de não mais como uma possibilidade enclausurada de vivência, e sim pela possibilidade de se produzir suas homo/lesbo/bissexualidades através das dinâmicas de sociabilidades ligadas a este espaço.

Nesse sentido, durante a produção deste trabalho monográfico buscava não apenas refletir sobre os processos do “assumir-se” de interlocutores, como também, algumas dinâmicas sociais para além da zona fronteira entre o público e privado dentro do espaço escolar.

O “sair do armário” a qual reflito como uma releitura de sua origem advinda dos movimentos de reivindicação identitária no século XX, adentra as práticas cotidianas

brasileiras como um anseio identitário ligados às descobertas afetivas/sexuais, chegando aos espaços públicos escolares esvaziados de crítica histórica-social.

A inadequação do quadro docente à temática, se mostrava como um dicotômico contexto em que: não era possível negar a existência de uma diversidade (sexual, raça, classe, etc). Contudo, negar seu debate, ou ocultá-lo representaria ali não só um déficit na aprendizagem destes alunos, como também sintomático no grande distanciamento ético e moral dentre as relações de aprendizagem escolar. Não é novidade que para a ação de práticas inclusivas, é necessário dedicação e estudo para que professores tornem possíveis diálogos entre alunas/os lésbicas, gays e bissexuais. Refletindo suas posturas sexistas, misóginas, homofóbicas, racistas, etc. dentro da escola e explorando sempre suas possibilidades de aprendizado com suas/seus alunas/os, não só de depósito de uma educação bancária.

O ensino Semi-Integral e Integral, se mostrou um modificador da dinâmica escolar e conseqüentemente, da forma como meus interlocutores vivenciam a escola. Estes, que sofrem diretamente pelas más condições de sua aplicabilidade. Incidindo numa série de conflitos entre gestão e quadro de alunos.

Quanto a meus/minhas interlocutores, advindos em suas maiorias de camadas populares, a incorporação de seus discursos de identidades sexuais reflete diretamente no ambiente escolar, na criação de um grupos e tribos LGBTs. Como o grupo de debate formado por líderes de sala LGBTs, os grupos de amigas/os entre Rafael e Isac, e até mesmo, o conturbado romance de Joana e Gabriela, mostrando a escola como um espaço da possibilidade. Do descobrimento e capacidade de vivência afetiva/sexual entre jovens heterossexuais, lésbicas, homossexuais, bissexuais e outros, na escola. Sem restrições ensejadas de fobias.

Considerado por estes como “Vale do Atheneu”, a união das/os alunas/os LGBT+, vem transformando positivamente a realidade desta escola histórica. Em suas trajetórias de vidas, por vezes o discurso da independência financeira estaria ligado aos seus processos de “saída de armário”, visualizando nesta o único meio capaz de vivenciar suas sexualidades de forma completa e assegurada. Característica marcante percebida dentre os estudos de Gênero e Sexualidade a estes jovens.

Porém, se por um lado pensamos na existência e permanência de alunas/os gays, lésbicas e bissexuais em uma reflexão aos processos de evasão escolar; ao outro, alunas/os transexuais continuavam sendo socialmente excluídas/os de tal espaço até meu término da pesquisa em 2017. Por parte de Ricardo, recentemente me foi informado sobre a entrada de dois alunos transexuais na escola em 2018. Como em nenhum momento pude ter contato com estes, infelizmente não os contemplo em meu trabalho. Trazendo outras implicações pessoais quanto a futuros projetos de pesquisas, em que agora possa ser possível visualizar novas realidades escolares a partir de vivências trans dentro dos ensinamentos básicos de educação.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, G.; HEILBORN, Maria Luiza. Não somos mulheres gays: identidade lésbica na visão de ativistas brasileiras. *Revista Gênero*, v. 9, n. 1, 2012.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, p. 549-559, 2011.
- BENTO, _____. Universidade, gênero e movimentos sociais (Decálogo). *Revista Periódicus*, v. 1, n. 7, p. 340-353, 2017.
- BOURDIEU, Pierre et al. A juventude é apenas uma palavra. *Questões de sociologia*, p. 112-121, 1983
- BOURDIEU, _____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 17-58. 1999.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **cadernos pagu**, v. 26, n. 1, p. 329-365, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora Record, 2003.
- CARRARA, Sérgio. A antropologia e o processo de cidadanização da homossexualidade no Brasil. **cadernos pagu**, n. 47, p. 445-482, 2016.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da UNESP, p. 17-35.1998.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. *Ateneu norte-rio-grandense*, Natal, 1961. Coleção Juvenal Lamartine.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMORAY, Miriam. Ser jovem hoje, no Brasil: desafios e possibilidades. Programa de prevenção à violência nas escolas. FLACSO BRASIL-Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2015.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, 2002.
- COSTA NOVO, Arthur Leonardo. *O armário na escola: regimes de visibilidade de professores lésbicas e gays*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2015
- DAMATTA, Roberto. Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina. *Enfoques*, v. 9, n. 1, 2010.

DE ASSIS CÉSAR, Maria Rita. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 12, n. 2, 2010.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. Educar em revista, v. 27, n. 39, p. 39-50, 2011.

DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1977.

Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e sociedade, 28(100), 1105-1128.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins et al. A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010). 2011.

FRY, Peter. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

FONSECA, Claudia. 2008. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’. Teoria e cultura, 2(1), p. 39-53.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. v. 1. A vontade de saber. In: História da sexualidade. v. 1. A vontade de saber. 1985.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. RJ: Guanabara Koogan, 1989.

GROSSI, Miriam. Identidade de gênero e sexualidade. Estudos de Gênero: Cadernos de área n. 9. Goiânia: Editora da UCG, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 8 ed, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres : EdUnB, 2009.

KEVINHO, Mc. Música “Olha a Explosão”. KondZilla. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: vozes, p. 20, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação em uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: vozes, p. 20, 2014.

LOURO, _____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009

MALUMA; ANITTA. Composição “Sim ou não”. In: Álbum “É Fada: O filme”. Warner Music. 2016.

MARCON, Amanda Nogara; PRUDENCIO, Luísa Evangelista Vieira and GESSER, Marivete. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2016, vol.20, n.2, pp.291-302. ISSN 2175-3539.

MARTINS, Francisco Andre Silva. A Voz do Estudante na Educação Pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil. 2010.

MEAD, Margaret. **Sexo y temperamento en las sociedades primitivas**. 1978.

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoas: revista de Estudos Gays*, v. 7, p. 99-122, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

OLIVEIRA, G. Jainara. Prazer e risco nas práticas homoeróticas entre mulheres. 1ed. Curitiba: Editora Appris, 2016.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 2, 2008.

Rezende, D. B. H., & de Almeida, J. A. A ESCOLA COMO TECIDO DE RELAÇÕES HUMANAS: SABERES E EXPERIÊNCIAS PARA ALÉM DO “LER E ESCREVER”. *Revista Realize*. 2014

SAGGESE, Gustavo Santa Roza. Quando o armário é aberto: visibilidade e estratégias de manipulação no coming out de homens homossexuais. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva – área de concentração: Ciências Humanas e Saúde) – Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro. UERJ, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. 2012.

SECAD, Cadernos. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, 2007.**

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. cadernos pagu, v. 28, n. 1, p. 19-54, 2007.

SPOSITO, Marilia Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, p. 210-226, 2003.

TIBURI, Marcia. Como conversar com um fascista. 6° edição. Rio de Janeiro: Record, 2016.

VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VELHO, _____. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana.** Zahar, 2013.

VIANNA, Cláudia et al. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 68, 2012.