

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: SUA
REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DO *HABITUS* DE
HOMOSSEXUAIS MASCULINOS

FABIANA AGUIAR DE CASTRO SENA

MARINGÁ
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: SUA
REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DO *HABITUS* DE HOMOSSEXUAIS
MASCULINOS**

Dissertação apresentada por FABIANA AGUIAR DE CASTRO SENA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^(a). Dra: ELIANE ROSE MAIO

MARINGÁ
2011

FABIANA AGUIAR DE CASTRO SENA

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: SUA
REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DO *HABITUS* DE HOMOSSEXUAIS
MASCULINOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dra. ELIANE ROSE MAIO (Orientadora) –
UEM

Prof. Dr. Fernando Seffner – UFRGS – Rio Grande
do Sul

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes - UEM –
UEM

Maringá 4 de Abril de 2011

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM - Associação de Pais e Mestres

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CID-10 - Código Internacional de Doenças

COPEP - Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos

DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais 4ºed.

FEA - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAEE - Laboratório de Arqueologia, de Etnologia e Etno- História

LGBTTT - Lésbicas, Gays, Transgêneros, Transexuais, Travestis

OMS - Organização Mundial da Saúde

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM – Universidade Estadual de Maringá

USP - Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho

Em memória de Suzana e a todos aqueles que passaram
pela minha vida e confiaram a mim suas histórias de vida.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui registrado meus agradecimentos àquel@s que comigo colaboraram, de diferentes maneiras, na trajetória de elaboração deste trabalho.

Agradeço particularmente ao(s) /a(s):

- Professora Doutora Eliane Rose Maio, não somente pela dedicada orientação e apoio dado ao presente trabalho, mas também por sempre respeitar as minhas limitações e posicionamentos;

- Professores Doutores Walter Lúcio de Alencar Praxedes e Mário Luiz Neves de Azevedo e Fernando Seffner, pelas prezadas contribuições e observações pertinentes para continuidade deste estudo, por ocasião do Exame de Qualificação;

- Professor Doutor Fernando Seffner pelo aceite em participar da Banca Examinadora de Defesa;

- Amigo Professor José Henrique Gonçalves Rollo, pelo estímulo durante esta caminhada truçulenta;

- Professora Doutora Sonia Maria Negrão, pela credibilidade dada ao meu trabalho;

- Amigas Professoras Doutoras Patrícia Lessa, Ivana Simili e Carla Cecília Rodrigues Almeida Silva, pelo solícito atendimento quando precisei e discussões nos grupos de estudos e pesquisa (GEPECOS e NUDESEX);

- Amig@s Crishna Mirella de Andrade Correa Rosa, Sonia Regina Luciano, Adélia Cristina, Aluizio Carsten, com quem pude contar em diferentes momentos;

- Pessoas queridas, Ângela e David de Castro, Florinda, Araci e Heloísa de Castro que sem elas não chegaria até aqui;

- Aos meus entrevistados que confiaram a mim um pouquinho das suas trajetórias;

- Companheir@s de trabalho na Rede Municipal de Marília;

- Marcia Audi Danelutte, que sem sua ajuda não concluiria minha trajetória;

- Minha mãe, que me ensinou a persistir e a não abandonar minhas convicções.

[...]

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Drummond de Andrade

SENA, Fabiana Aguiar de Castro. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DO *HABITUS* DE HOMOSSEXUAIS MASCULINOS. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a Dr^a. Eliane Rose Maio. Maringá, PR, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa, é de natureza prático-conceitual, traz como objeto de estudo a Violência Simbólica na perspectiva de Pierre Bourdieu. Ela visa entender e explicitar a repercussão desta violência na formação do *habitus* de homossexuais masculinos. Para isso, buscamos nas representações destes, adentrar as incorporadas estruturas de percepção e gosto, para compreender o mecanismo da lógica hegemônica, que é ensinada e consentida nas instituições escolares, com vistas à reprodução e manutenção dessa mesma lógica. Ou seja, como a violência simbólica é fundamental no processo de construção do *habitus*. Em contínuo exercício de reflexão, o qual compreende as questões de gênero, detendo-se na dominação masculina como paradigma legitimador da violência simbólica e por seguinte no papel das instituições escolares em reproduzir esta lógica e assegurar a manutenção de um modelo desejável. As fontes utilizadas para levantamento das evidências foram produzidas por meio de quatro entrevistas com homossexuais masculinos, entre outras fontes: pesquisa de âmbito nacional e reportagens. Na conclusão da dissertação, reiteramos a relevância do estudo da temática, com objetivos de promover o debate, interlocução, formação e informação aos profissionais da educação. Com objetivo de ocasionar uma diminuição do número de crianças, jovens e adultos excluídos do processo de aprendizagem formal, ou mesmos que incluídos permaneçam excluídos de fato, socialmente e fomentar práticas de respeito à diversidade humana.

Palavras-chave: Violência Simbólica. *Habitus*. Homossexuais.

SUMÁRIO

1 APROXIMAÇÕES.....	11
2 POR UMA TEORIA DA PRÁTICA REFLEXIVA.....	16
2.1 A pesquisadora: objetivando a si mesma.....	19
2.2 Agentes pesquisados e a relação com a pesquisadora.....	192
2.3 Técnicas de seleção dos agentes e coleta de dados.....	222
2.3.1 Técnica bola de neve (<i>snowball sampling</i>)	2223
2.3.2 Mergulhando nas histórias de vida	223
2.4 Equipamento utilizado.....	2525
2.5 Procedimentos para Tratamento dos dados	25
3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU PARA OS ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUAIS	26
3.1 A Noção e a Estruturação do <i>Habitus</i>	28
3.2 Representações Sociais: dialética entre representação da realidade e realidade da representação.....	36
3.3 A Dominação Masculina como paradigma legitimador da Violência Simbólica.....	746
3.3.1 O processo de construção social dos corpos por princípios de visão e divisão do mundo social.....	47
4 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA FORMAÇÃO DO HABITUS E DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE. 54	
4.1 Instituições Escolares: um campo relativamente autônomo	57
4.2 Homossexualidades, Escola e Violência Simbólica	860
4.3 Formação do <i>habitus</i> e Violência Simbólica	960
4.3.1 <i>Habitus</i> : identificação e diferenciação.....	97
4.3.2 Vergonha: exercício da violência simbólica	74
4.3.3 Estratégia de territorialização: espaço é poder.....	7104
FAZER-SE.....	81
REFERÊNCIAS.....	1066
FONTES.....	88

1 APROXIMAÇÕES

“[...] a erudição é uma escolha de como viver e ao mesmo tempo uma escolha de carreira; quer saiba ou não, o trabalhador intelectual forma o seu próprio eu à medida que se aproxima da perfeição de seu ofício; para realizar a sua potencialidade, e as potencialidades que lhes surgem, ele constrói um caráter [...]” (MILLS, 1972, p.212).

Os agentes do campo educacional frequentemente desqualificam, abafam ou ressignificam os temas associados à sexualidade, às normatizações dos corpos e os afetos envolvidos nas relações pedagógicas, este é um tema árduo à pesquisa em educação, pois, os agentes deste campo corroboram com a divisão entre corpo e mente. Se para o campo da pesquisa educacional é um trabalho árduo, o que dizemos então, dessas representações à sombra daquel@s¹ que estão no trabalho direto com as crianças, jovens e adult@s – professor@s, diretor@s, funcionári@s escolares.

Longe de promover uma compreensão das questões mais íntimas, a cultura da escola promove respostas estáveis e a espera destas, e, que de fato seja mais importante o ensino, relegando as relações ao espaço de respostas consideradas certas e erradas.

Apresento nesta seção minha aproximação com o objeto de estudo, a trajetória para a realização e elaboração da dissertação, bem como o percurso das seções que serão apresentadas.

O título dessa seção introdutória **Aproximações**, não apenas nomeia a primeira seção, como tem especial significado. Isto porque foi exatamente desta forma, como Aproximações, que fui estabelecendo o diálogo com o referencial adotado. Como se diz, “entre trancos e barrancos”, me aproximando, distanciando, reaproximando. Numa relação nada linear e arbitrária, que criei essa relação, construindo o diálogo necessário para a arquitetura deste estudo, e de meu encontro com uma das vastas possibilidades de visão de mundo.

¹Para evitar o sexismo linguístico, em vez de utilizar o genérico no masculino adotarei o símbolo da @ para indicar masculino e feminino em todo o texto.

Esta dissertação é continuidade de estudos realizados anteriormente, e ao mesmo tempo representa rupturas em minha estrutura de pensamento, consequência de novas apropriações, que não seria possível sem a contribuição especial do Professor Walter² que em momento de extremo desespero, se propôs a me ajudar na elaboração do projeto de que resulta este estudo.

Como disse este trabalho e sua questão é resultado de estudos anteriores, iniciados ainda na graduação do curso de Pedagogia, em uma universidade do município de São Paulo, em dois momentos. O primeiro, nos estudos realizados para a monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ano de 2006, que tínhamos como foco as representações d@s professor@s sobre a identidade homossexual, no qual entrevistamos quatro professoras do Ensino Fundamental. O segundo, durante a disciplina de Inclusão Escolar, na qual, busquei identificar as representações de futur@s pedagog@s sobre a homossexualidade, os homossexuais, e a necessidade do estudo das sexualidades e diversidades neste curso de graduação. No qual aplicamos um questionário em todas as salas do curso de Pedagogia (exceto a que frequentava), e participaram da pesquisa 142 alun@s do total de 243 alun@s matriculad@s no curso (SENA, 2008).

O processo foi árduo, pois tanto professor@s quanto colegas de classe viam a temática com desdém, e me indagavam: por que trabalhar este tema? Por que não estudar algo “pedagógico”? Além disso, ao optar por este estudo fui, ainda, vítima de vexações e insinuações quanto à minha orientação sexual. Esses dois acontecimentos – indagação e insinuação - impulsionou-me ainda mais a querer estudar o fenômeno social preconceito e a querer saber por que esse fenômeno poderia ser menos relevante e digno para um estudo no curso de Pedagogia e não ser “pedagógico”. Situei-me, então, nos estudos de Pierre Bourdieu e a crítica que realiza a hierarquização de objetos de investigação. Esta passagem abaixo é muito esclarecedora do que estou tratando,

a hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõem a censura específica de um campo cuja independência está mal afirmada

² Agradeço ao Professor Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes do Departamento de Ciências Sociais da UEM pelos momentos de estudo em conjunto e desestabilizações criadas.

com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política (BOURDIEU, 1998, p.35).

Por que falar de homossexualidade, homossexuais em um curso de Educação? Era a pergunta que não se encerrava entre @s noss@s pares.

No decorrer de meus estudos encontrei homossexuais que relatavam situações rotineiras de sofrimento durante o período de escolarização. O sofrimento era advindo de xingamentos, repulsa, olhares de menosprezo, não só de alun@s como também de professor@s, serventes e demais funcionári@s da escola. Muit@s abandonaram a escola; outr@s saíam e retornavam; outr@s mudavam de escola com frequência; e, outr@s permaneceram.

Esta minha experiência vivenciada anterior a este trabalho, me fez perceber o quão o preconceito pode interferir no processo ensino-aprendizagem e na formação da pessoa. E me impulsionou a estudar de forma mais profunda e consistente as experiências de homossexuais em seu processo de escolarização. Neste contexto, de aproximação com os homossexuais que a constituição de minha questão está centrada, portanto, constitui-se parte de minha experiência e, também, das indagações de noss@s colegas acerca da relevância desse tipo de estudo.

O estudo do preconceito ocorrido na instituição escolar é abordado em diversos estudos, tais como: Goffman (1978), Crochik (1997), Aquino (1998) e Corrêa (2003). Porém, ao realizar levantamento inicial sobre este tipo de violência constatei a ausência de estudos que focassem as sexualidades dentro do referencial teórico adotado por mim, sendo ele: Pierre Bourdieu (1930-2002). Assim, me propus a tratar da violência simbólica exercida em relação àquel@s que possuem desejos sexuais distintos da norma em instituições escolares³, ou seja, a violência realizada àquel@s presumid@s como: homossexual ou bissexual, a partir das representações desses agentes.

Levantei por meio de relatos, as experiências desses garotos nessas instituições, os mecanismos da violência simbólica em relação a eles e a influência desta sobre a formação do *habitus*. Para tal estudo, utilizei os

³Utilizamos Instituições Escolares para denominar toda e qualquer instituição de ensino, seja ela, de Educação Básica ou Superior.

conceitos⁴ de violência simbólica, *habitus*, representação social e campo de Pierre Bourdieu.

Realizei quatro entrevistas com homossexuais masculinos sobre suas experiências vividas em instituições escolares, com o objetivo de evidenciar os indícios de violência simbólica e sua repercussão na formação do *habitus* desses jovens.

Embora utilizasse sigla LGBTTT em alguns momentos neste estudo, foram apenas entrevistados jovens masculinos, sendo que três deles se reconhecem como homossexual e um como bissexual. Optei por tal uso em algumas situações, pois, minhas reflexões estarem relacionadas ao movimento social LGBTTT em si, e não na participação dos entrevistados como pessoas envolvidas com esse movimento.

Destarte, minha questão se apresenta por meio de três questões fundamentais, às quais já indicam inclusive, o referencial teórico-metodológico, quais sejam:

Que representações da experiência vivida em instituições escolares, possuem os homossexuais? Com base na questão acima, indagamos, ainda:

- Há indícios de violência simbólica em seus relatos?
- Estariam essas representações gerando um *habitus* específico?
Se estiver, qual seria?
- Essas representações se fazem em torno de alguma experiência específica?

Ao buscar nesse referencial os elementos teóricos que pudessem me conduzir a uma resposta a questão levantada, de modo paulatino, também se foi construindo minha visão.

No que tange o referencial para este estudo, elegi Pierre Bourdieu como base teórico-metodológica de minha investigação, o qual obteve em especial, autores que comungam e teorizam o mundo social não somente como resultados de forças econômicas, mas que assentam, em uma visão

⁴Quero chamar a atenção para o fato de que a expressão “conceito” (de *con* + *cepio* = captar junto) é uma tautologia, visto que são com os eles que formulamos os esquemas mentais que nos possibilitam assimilar os fatos na unidade de suas relações. Ademais, são os conceitos que dão condições para que consigamos unir e apresentar um sentido àquilo que, pelas nossas percepções, parece caótico e sem nexos.

materialista da dimensão simbólica e na sua força em orientar condutas, ações, entretanto, detive-me ao próprio autor.

Fundamentada nesse juízo, elaborei a Seção Dois desta dissertação, denominada **Por uma Teoria da Prática Reflexiva**. Busquei nesta seção abordar a metodologia, visto que ela é parte primordial para o desenvolvimento de meu estudo e a minha busca por uma teoria que não fosse apenas mais uma exegese sobre exegeses, uma vez que rompe com o “fetichismo político” das relações sociais.

Na Seção Três, intitulada **Contribuições da Teoria de Pierre Bourdieu para os Estudos sobre Violência Simbólica em Relação aos Homossexuais**, salientei as noções de *habitus*, representações sociais, campo e violência simbólica, que orientam o estudo e como elas são adequadas para a interpretação do fenômeno estudado.

Já, na Seção Quatro, sob o título **O Papel das Instituições Escolares na Formação do *Habitus* e das Representações sobre a Homossexualidade**, comprometi-me a explicitar em como as instituições escolares contribuem de modo profícuo para a formação do *habitus* e das representações sobre as sexualidades não-heterossexuais e , empenhei-me em interpretar e analisar as representações de jovens presumidos como homossexuais sobre a experiência vivida por eles, sendo a violência simbólica eixo de discussão e análise.

Nesta última Seção titulada de **Fazer-se**, reitero a trajetória exposta, e o que pude alcançar e compreender nesse período de realização desta dissertação.

Encerrado esse percurso inicial, na apresentação desta seção introdutória, convido @ leitor@ a prosseguir a leitura nas subseqüentes seções, síntese de minha trajetória na busca pelas representações da violência simbólica em instituições escolares de agentes masculinos presumidos homossexuais.

2 POR UMA TEORIA DA PRÁTICA REFLEXIVA

O que me deprime quando leio certos trabalhos sociológicos é que pessoas que professam objetivar o mundo social sejam tão pouco capazes de objetivar a si mesmas e não vejam que o que fala seu discurso de aparência científica não é o objeto, mas sim a relação delas com o objeto [...] (BOURDIEU, 2000, p.21).

Acredito que a pesquisa é vivida. Assim, vivemos nossas pesquisas conduzidas por perturbações, hesitações, dúvidas, e por constantes mudanças de olhares e saberes. Nossa vida se enreda com outros enredos; se envereda emaranhando-se em outras vidas, em referenciais, em teorias. O silêncio é princípio da busca do desvelamento. Esse emaranhado de vidas, teorias, referenciais constituem labirintos que nos aventuramos ao delinear nossa perspectiva e escolha metodológica. Nesta seção, fundamento minhas escolhas teóricas, entendendo-nas como implicações de minha visão de mundo.

A busca por uma teoria que se voltasse para a ação e à prática reflexiva do mundo social não saiu de um projeto consciente de si desde o início; fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam meu pensamento. Sem serem realmente inconscientes, minhas “escolhas”, manifestam-se sobretudo, pelas antipatias e recusas intelectuais que só viriam se tornar explícitas mais tarde, na busca pelo afastamento dicotômico entre econômico e simbólico/ideológico, que reduzem em última instância tudo ao campo econômico.

Desta maneira, busquei apoio em Pierre Bourdieu, o subsídio de reflexão e análise, principalmente por ele ter desenvolvido suas discussões no âmbito das práticas simbólicas acopladas à Sociologia da Cultura⁵

Pressumindo a interação e entre relações econômicas e práticas culturais, e que sua reprodução se dá continuamente nas formas de

⁵Campo de estudo, que faz referência ao domínio da produção simbólica, abrangendo as representações sociais próprias de um grupo historicamente localizado. Privilegia em suas investigações uma abordagem que valorize tanto as ações de atores sociais, como as realizações culturais coletivas. Dedicando-se à análise das obras e de seus produtores e consumidores, tomados, isoladamente ou em inter-relações.

interiorização da exterioridade e de exteriorização das interioridades, ou seja, das subjetividades: “[...] a descrição da subjetividade objetivada remete à descrição da interiorização da objetividade” (BOURDIEU; PASSERON; CHAMBOREDON, 1991, p. 38). Tendo essa perspectiva “interacionista” que esquadrinhei o movimento migratório e emigratório de signos na formação de um *habitus*, “[...] território em processo de desterritorialização, regido por um *fluxo-habitus* marcado pela memória e pelo esquecimento” (LINS, 2000, p.8).

Na raiz do *habitus* - a *práxis* – na qual plasma a sociologia de Pierre Bourdieu, isto é, na razão prática, o que o distingue das correntes interacionistas e das vertentes estruturalistas.

O *habitus* reage, responde e se articula ao campo de sua produção – ofuscando e negando subjetividades, elimina a mitologia “[...] de um sujeito habitado por uma multiplicidade que faz dele um sujeito plural, atento à alteridade” (LINS, 2000, p.8). Sua resposta pode ser contraproducente quando, na presença de um universo distinto do qual o produziu, ele se movimenta por assim dizer no vazio, estendendo-se num mundo em que as palavras somem a “[...] expectativa das estruturas objetivas de que ele é o produto” (LINS, 2000, p.9).

A teoria da ação que é proposta por Bourdieu (2009) com a noção de *habitus*, implica dizer que a maior parte das ações humanas tem por fundamento algo diferente da intenção, isto é, as nossas ações são conduzidas pelas disposições adquiridas que fazem com que elas sejam interpretadas como orientadas em direção a um fim, entretanto, sem dizer que exista um princípio consciente nesse objetivo.

O presente aporte teórico contribui criticamente, de forma pensada, lúcida, severa e elaborada para a derrocada do “fetichismo político” que transforma “[...] o real em imaginário enganador, habitado pela “magia das palavras” que exila o diferente social (a maioria) na sua própria exclusão” (LINS, 2000, p.9 – grifos do autor).

2.1 A pesquisadora: objetivando a si mesma

O sociólogo é cientista e, ao mesmo tempo, cidadão – membro de uma categoria social constituída por pessoas devotadas aos

fins da ciência e membro de uma comunidade nacional. Queira ou não, seu comportamento e modo de ser são influenciados por atitudes, valores, ideais científicos, extracientíficos e, até anticientíficos (FERNANDES, 1976, p.92).

Como disse no item anterior entendo a pesquisa como vida. E como vida ela não poderia estar descolada de minha experiência *a priori*.

Iniciei minha trajetória nos estudos de gênero e da sexualidade ainda na graduação, por sugestão de uma amiga psicóloga e homossexual. No momento achei curiosa a sugestão, mas não dei importância.

Foi ao conversar com vári@s amig@s homossexuais e escutando seus relatos sobre sua vivência escolar, que a antes sugestão, virou questão de pesquisa. Várias histórias tinham enredos similares, ações similares. O que colaborou para o meu despertar.

A trajetória entre “escolha” de objeto e objetivação em forma de monografia, não foi fácil. Foi em meio a embates que o objeto foi-se objetivando não só no papel, mas em minha vida. Fui também, vítima de violência simbólica, na coerção para mudança de temática, e posteriormente, já no Mestrado, não somente pela escolha da temática, mas, também do referencial adotado, o que ocasionou uma justificativa para a adoção do referencial na seção que segue e que corrobora com a reflexão feita por Bourdieu sobre a lógica do campo, e a hierarquização dos objetos e referenciais legítimos.

O interessante é que ao começar o estudo sobre as sexualidades e em específico sobre a homossexualidade, as perguntas que não se cessavam em calar-se, eram: nasce-se homossexual? É uma doença? Traumas? Tanto para mim como pesquisadora iniciante quanto para aquel@s que me indagavam sobre tal questão. Diante de tantas indagações, optei, por pesquisar as representações acerca dela, por professor@s do Ensino Básico. Tal estudo me fez constatar que a temática, é extremamente relevante para a formação d@ educador@, pois, é na ausência de formação e de informação que o preconceito encontra terreno fértil. Concluí por meio de entrevistas e observações, que o preconceito em relação aos homossexuais masculinos e femininos encontra-se reconfigurado em representações fundamentadas em estudos científicos e visões religiosas.

“A questão que me defrontava, então, era a seguinte: como transformar tais exercícios de reflexão transcendental numa questão empírica [...]” que evitasse mais uma “[...] exegese sobre exegeses de gênero [...]” (BOURDIEU, 1998, p.14), de especulação vazia do discurso teórico e de seus clichês sobre “gênero e poder”.

Ao refletir de modo centrado, que descobri aos poucos os princípios que guiavam minha prática e percepção, no terreno da pesquisa e que se objetiva neste trabalho.

2.2 Agentes pesquisados e a relação com a pesquisadora

Anteriormente a minha entrada no Programa de Pós-graduação em Educação da UEM, já possuía relações de amizade com alguns homossexuais e durante várias conversas informais ouvi seus relatos carinhosamente sobre suas experiências nas instituições escolares, o que me despertou para tal estudo. Porém realizamos o processo burocrático junto ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, e somente após aprovado, sob o número 0068.0.093.000-09 e com o devido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos agentes, começamos as entrevistas.

Participaram deste estudo 4 (quatro) estudantes masculinos universitários residentes em Maringá. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos agentes informantes. Os nomes dos participantes foram ocultados e substituídos por A1, A2, A3 e A4, para que o sigilo fosse mantido e suas identidades preservadas.

As entrevistas foram realizadas em três momentos e espaços distintos: com A1 a entrevista foi realizada em minha casa, de acordo com a sua disponibilidade; com A2 o depoimento foi colhido em uma sala no LAEE - UEM (Laboratório de Arqueologia, de Etnologia e Etno-História), e os relatos de A3 e A4 em uma sala de aula do bloco G-34 (UEM). A seleção dos entrevistados foi por indicação de amigos em comum.

Os relatos na íntegra constam em apêndice titulado no sumário de **Fontes**. Todas as falas utilizadas no corpo do texto foram transcritas literalmente.

QUADRO 1: Identificação dos Agentes

Nome	Idade	Formação (cursando)	Orientação sexual
A1	21	Ciências Sociais	Homossexual masculino
A2	22	Ciências Sociais	Homossexual masculino
A3	24	Química	Homossexual masculino
A4	19	Matemática	Bissexual masculino

Apontamos alguns aspectos da vida pessoal dos entrevistados, para melhor constituí-los.

A1 possui 21 anos, é estudante do curso de Ciências Sociais, trancou um semestre em razão do desconforto vivido com seus colegas de turma, o que lhe causou uma depressão profunda. É o agente que relata ter vivido a violência de forma mais explícita durante sua escolarização.

[N]antiga pré-escola [...] foi lá assim que começaram meus problemas, né, a rejeição por parte dos colegas, principalmente dos meninos, é e que eu considero que repercutem na minha forma de socialização, no meu modo de relacionar com as pessoas até hoje, um problema que eu tenho no jeito de lidar com as pessoas até hoje.

Já, A2 com 22 anos, aluno do curso de Ciências Sociais, diz que não obteve grandes problemas durante a graduação e durante seu processo de Educação Básica, pois o mesmo confirma estratégias de dissuasão em relação à sua orientação sexual.

Eu jogo basquete desde a sexta série, comecei a jogar com 10 anos. Foi sempre bem respeitoso, né, no sentido de que eu nunca tive uma atitude é... que fosse abusiva na minha cara, mas na minha cabeça (risos).

A3, com 24 anos, estudante do curso de Química, e professor do Ensino Médio, relatou perceber as formas de relação entre seus/suas alun@s e as situações vexatórias que são similares às presenciadas por ele durante sua escolarização.

O meu próprio comportamento, o comportamento que tive na minha época de estudante e com a eu agia. E como as brincadeiras que eles fazem que é muito parecida com as brincadeiras com que me abordavam, enfim, com as piadinhas, com o comportamento deles mesmo em sala de aula. Então é muito parecido que constantemente acontece.

A4, com 19 anos, estudante do curso de Matemática, disse considerar-se bissexual, embora prefira: “não rótulos” (sic).

Naquela época eu tava numa época muito gay da minha vida. Eu só andava com os gays da minha cidade, tava com bastante trejeito, ficava me olhando no espelho toda hora, eu tava com bastante jeito, sabe. Tava bem vaidoso. O povo fazia piada, e eu tentava relevar.

É importante ressaltar como foi constituída a relação entre a pesquisadora e seus informantes.

Foi tendo uma “escuta sensível”, como dizia Paulo Freire (1987), que fui elaborando minhas inquietações acerca da questão. Embora, esta se constituía apenas para mim como tal, pois, para aquel@ que relata suas experiências não são questões de pesquisa, e sim, sua história, sua vida. Buscando tratá-los como agentes de sua história e não como objetos de minha dissertação, respeitando seus limites que baseei minha postura. Para uma relação além da pesquisa que construímos os dados.

Foi preciso lidar com minha subjetividade para que ela não falasse pelas evidências. O que vem ao encontro da teoria e metodologia adotada que busca desmascarar as estratégias e os mecanismos estruturais que objetivam as relações.

Elaborei um roteiro para a entrevista e elenquei alguns aspectos: experiência escolar; relacionamento com professor@s, colegas e demais funcionári@s; vivências de preconceito e discriminação, entre outras

perguntas, embora tenha preferido dar voz aos agentes e interferir o menos possível em sua fala. Para tanto, separei alguns eixos de análise para organização didática dos dados.

Objetivava encontrar nas falas dos depoentes, indícios e evidências de violência simbólica, e a colaboração desta na formação do seu *habitus*.

Tive o seguinte roteiro:

- Experiência escolar e universitária.
- Relação com @s colegas, professor@s e demais funcionári@s da instituição escolar.
- Espaços e atividades preferidas.
- Situações que o marcaram.
- Situações explícitas de preconceito e discriminação.

Organizei as entrevistas em um roteiro semi- estruturado, podendo o participante responder a questões diretamente como desenvolver um tema livremente.

As entrevistas foram gravadas com prévia autorização de acordo com o formulário de autorização (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). A entrevista completa encontra-se em **Fontes**, no decorrer das seções excertos das falas dos entrevistados serão utilizadas para exemplificação dos conceitos utilizados, bem como sua análise. O modelo de Termo encontra-se também em apêndice.

2.3 Técnicas de seleção dos agentes e coleta de dados

2.3.1 Técnica bola de neve (*snowball sampling*)

A técnica bola de neve segue o seguinte procedimento: @ pesquisador@ solicita ao primeir@ entrevistad@ (que já partiu de alguma indicação anterior) que recomende outras pessoas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse método é também denominado como cadeia de informantes (*chain of informers*), segundo a qual alguns informantes são previamente identificad@s ou já conhecid@s, e após serem entrevistad@s indicam nov@s possíveis

informantes (BERNARD, 1995). Ou sistema de rede onde, um grupo de pessoas mantém suas relações. A busca pelas informações a respeito do segmento social em estudo é realizada das por meio de um ego focal. Tendo como objetivo “compreender as redes de significado a partir do ponto de vista do ‘outro’, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias” (DAUSTER, 1999, p.2).

2.3.2 Mergulhando nas histórias de vida

Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez (BOURDIEU, 2005, p.40).

O processo de transmissão de um saber é concatenado por um ou uma narrad@r e um ou uma ouvinte. A passagem do oral para um signo mais “concreto”, como a escrita ou desenho, instala um intermediário entre @ narrador@ e @ ouvinte, que pode ser uma outra pessoa, ao transmitir um conhecimento ouvido de outrem. Desta forma, o relato escrito é uma reinterpretação do oral, o mesmo ocorre com @ agente intermediári@, por mais fiel que seja, sempre há sua própria interpretação àquilo que narra, pois @ pesquisador@ é orientad@ por seu interesse ao procurar as evidências.

Visto que, ao adotarmos um método, perdemos de certa forma o contato com a realidade a ser compreendida, de modo que passei a apoiar-me em um *modus operandi* autônomo e independente dessa realidade, portanto, ser relevante a partida do real, invés de partir de qualquer instrumento que dê acesso a ele.

Optamos pela história de vida como principal forma de captação de dados. Pois, buscamos, compreender e interpretar como os agentes dão significados à violência experienciada, a partir das significações subjetivas que est@s dão às suas ações. É pelo interior que buscamos acesso à incorporação do social, pela sua própria maneira de negociar a realidade onde está inserid@. Com efeito, o conhecimento das ações só possuirão sentido dentro de seu contexto. É necessário

preservar a integridade do mundo social para poder estudá-lo, e levar em conta o ponto de vista dos agentes sociais, pois é através do sentido que atribuem a objetos, indivíduos e

símbolos que os rodeiam, que eles fabricam seu mundo social (COULON,1995, p.22).

A pessoa ao incorporar o social, nele inscreve seus *habitus*, fazendo dessa incorporação uma espécie de re-tradução, ao mesmo tempo de que dela é resultado. Um processo dialético de construção de seu *habitus* e de certa maneira de reconstrução social – mobilidade esta da história para a história de vida e desta para o coletivo.

A história de vida pressupõe, e propõe uma escuta sensível, comprometida, engajada, que na relação de cumplicidade entre agente pesquisad@r e agente pesquisad@, haja a possibilidade daquel@ que narra sua história de re-significar seu percurso. É também um modo de dar voz àquel@s cujo discurso foi calado ou esteve pouco presente próximo ao discurso dominante.

O relato não corresponde ao real, o que é relevante é o sentido que o agente atribui a esse real, de forma que na análise posterior @ pesquisad@r dê conta do indivíduo como social. O relato recolhido é uma produção de si e não uma apresentação. Para compreensão de uma narração é necessário @ ouvinte passar por um processo de questionamento, pelo qual se buscará atribuir significações. A narração se apresenta incompleta e requer uma ação intelectual daquel@ que a interpreta.

“O narrador retira da experiência que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p.201). Nesse sentido, a ligação entre o velho e o novo, é o repasse das experiências. Diferentemente da informação que é limitada ao seu momento. Deste modo, existe vínculo entre @ narrad@r e @ ouvinte.

É importante ressaltar que não há apenas a memória seletiva, mas também um processo de negociação entre as memórias individuais e a memória coletiva.

Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser

reconstruída sobre uma base comum (HALBWACHS, 1968, p.12⁶ *apud* POLLACK, 1989, p.3-4).

Essa reconstrução da memória coletiva, não é vista como em Durkheim como uma força coercitiva, mas como uma forma de dominação, de violência simbólica que acentua “[...] funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo [...]” (POLLACK, 1989, p.3).

Nessa perspectiva, os fatos sociais não são vistos como coisas, o essencial é analisar em como os fatos sociais se tornam coisas e como e “quem” contribui para a incorporação do mesmo.

2.4 Equipamento utilizado

Utilizamos para a coleta dos dados um gravador digital Panasonic RR-US470; roteiro de entrevista (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

2.5 Procedimentos para Tratamento dos dados

Para análise dos depoimentos dos entrevistados, utilizei os seguintes eixos:

- 1) *Habitus* (identificação /diferenciação);
- 2) Vergonha;
- 3) Espaço.

Esses eixos serão tratados ao longo das seções, bem como suas análises. Apresento na próxima seção, o referencial teórico-metodológico que orienta o trabalho e a devida justificação da escolha do mesmo e as noções-chaves desenvolvidas por Pierre Bourdieu que norteiam a pesquisa, são eles: *habitus*, representações sociais, violência simbólica e campo.

⁶ HALBWACHS, Maurice **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1968.

3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU PARA OS ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUAIS

Durante a entrevista de seleção para a entrada no programa em dezembro de 2008, me foi indagado por uma das professoras membros da comissão de seleção do mestrado, o porquê da escolha de Pierre Bourdieu (1930-2002) e não Michel Foucault (1926-1984) para ser referencial da presente proposta de pesquisa.

Interessante observar que a referida pergunta não me causou estranheza, uma vez que para os estudos que versam sobre a sexualidade, o referencial recorrente é Michel Foucault.

Buscamos, agora, na escrita da dissertação, ao retomar a pergunta, responder de modo adequado e fundamentado, porque Pierre Bourdieu é nosso teórico escolhido e porque nos oferece subsídios para responder à nossa questão.

Nosso autor, em seu livro “Esboço de auto- análise” redigido em fins de 2001 e publicado no Brasil em 2005, disse existir dois traços fundamentais que o diferenciava de Michel Foucault, e que tinham um peso muito importante tanto na formação de sua trajetória intelectual, quanto na trajetória de seu amigo. Bourdieu (2005) ressalta que a origem de classe, a orientação sexual, e o fato de Foucault assumir-se como filósofo foram fundamentais para a construção de seu trajeto como intelectual da contemporaneidade. Essa questão é abordada por Bourdieu (2005, p.105) da seguinte forma: Foucault “[...] provinha de uma família prestigiosa da burguesia provinciana e era homossexual (poder-se-ia juntar um terceiro – o fato de que era e se dizia filósofo) [...]”. Essas diferenças apontadas por Bourdieu permeiam e caracterizam tanto a sua obra quanto a de Foucault, e caracterizam também nossa perspectiva.

Bourdieu (2005, p.106), ainda que tenha admitido “[...] toda uma série de diferenças de estilo, vieses sobremodo, nos terrenos da política, da arte e da

pesquisa [...]”, comenta sua proximidade com Foucault, desde o início da década de 80 do século XX, em razão da ação realizada em prol da Polônia⁷.

Ao engajar-me decididamente no campo das ciências sociais, primeiro da etnologia, em seguida da sociologia, enquanto rompia de fato com as expectativas e as exigências do mundo filosófico para me submeter às constrictões de uma disciplina científica dotada de seu capital específico de problemas, teorias e métodos, Michel Foucault, [...] sempre permaneceu presente no campo filosófico [...] (BOURDIEU, 2005, p.106).

Apontamos desta maneira, o caráter e o enfoque sociológico de nossa dissertação, bem como os subsídios que o referencial bourdieusiano nos traz para a interpretação e análise do mundo social, das relações entre os agentes de orientações sexuais distintas da norma e suas hierarquias no campo social.

Nossa escolha por esse referencial se dá para além da trajetória do autor como intelectual, que a nosso ver é brilhante, mas, também, por um encontro entre subjetividades, da pesquisadora com o autor, ao encontrar aproximações em nossa constituição como ser humano, tal qual, a origem de classe, a luta anti-sexista contra o patriarcalismo existente na sociedade ocidental e principalmente na denúncia da violência simbólica realizada pelas instituições escolares ao aplicar taxinomias socialmente construídas sob diversas formas (disciplinas, categorias classificatórias etc.).

Ao aproximarmos a nossa questão com este referencial, apresentamos os conceitos chave das reflexões realizadas e proporcionadas por Bourdieu e nossa apropriação dessas noções, para a discussão de nossa indagação, assim como os trabalhos que fundamentam nossa análise.

A obra principal que fundamenta e orienta nosso estudo é “A dominação masculina”, publicada em 1998, além de seus primeiros estudos de campo, porque colaboram para nossa análise, visto que nos permitem verificar a sua abordagem sociológica e seu método interpretativo do mundo social. Os conceitos balizadores de nosso estudo são: *habitus*, representação social, violência simbólica e campo.

⁷Trata-se do movimento grevista de operários do estaleiro Gdansk comandado por Lech Walesa (fundador e líder do Sindicato Solidariedade - SOLIDARNOSC) em 1980-1981, no qual buscavam melhores condições de trabalho. Nessa ocasião, foram iniciadas as discussões e debates sobre a autogestão operária (CATANI, 2000).

3.1 A Noção e a Estruturação do *Habitus*

Na tentativa de retratar a realidade social de modo distinto da qual ela vinha sendo tratada por outros sociólogos que Bourdieu, aprimorou a definição do conceito antes formulado por Norbert Elias (1897-1990) e que mais tarde veio a ser o conceito base de toda a sua teoria, a noção de *habitus*.

A noção de *habitus* foi inicialmente formulada para interpretar a relação dos estudantes franceses do século XX com o sistema de ensino e suas consequências sociais. Para Bourdieu (2009), o *habitus* e suas estruturas podem ser determinantes na formação dos agentes, mesmo que indiretamente ou inconscientemente, na trajetória dos agentes. As características “herdadas” ou adquiridas são incorporadas e modificadas ao longo da vida dos agentes.

É o conceito cerne do autor para tratar das relações dos agentes com a escola, com seu meio social e com a cultura. As vivências sociais destes e suas relações são estabelecidas e adquiridas pelo *habitus* da sua classe. Essas características seguem regras de incorporação e manifestações que se fundamentam nas simbólicas classes sociais às quais pertencem os agentes.

Esse conceito pode ser exemplificado na prática das relações nos dizeres de A3, quando tenta esclarecer o que é parecer homossexual, da seguinte forma:

É o comportamento, é o jeito diferente de se comportar, porque assim, é... Você tem que ser popular, você tem que sentar no fundão, azarar as meninas, você tem que... não pode ser nerd, não pode sentar na 1ª carteira, não pode puxar o saco [professores], você tem que andar com os meninos, fazer o que eles gostam. Eu era completamente o oposto disso tudo. Eu andava com as meninas, gostava delas, de conversar sobre tudo o que elas conversavam, não gostava do fundão, não azarava as meninas, era bom aluno.

É na aquisição e acumulação distinta entre os diferentes capitais (capital social, cultural⁸ e econômico) que são incorporados pelos agentes, que o autor identificou as fontes determinantes das desigualdades sociais, portanto, essa

⁸ O capital cultural pode existir em três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais [...]; e no estado institucionalizado (BOURDIEU, 1998, p.74)

aquisição, acumulação e incorporação dos capitais sociais pelos agentes incidem sobre a formação de seu *habitus*.

Esta diferenciação é claramente posta por A3, ao dizer que por não comungar com os atributos postos por um padrão de masculinidade dominante sofria as consequências deste sistema.

A noção de *habitus* supera a visão dicotômica - objetivista e subjetivista - das relações sociais dos agentes com a sociedade e com outros agentes, ou seja, o caráter estruturalista que imperava nas pesquisas e análises sociológicas na década de 60 e 70 do século XX.

O objetivismo metódico, considerado aspecto importante em toda pesquisa, e presente nas Ciências Sociais no Estruturalismo de Levi-Strauss (1909-2009), no Funcionalismo de Durkheim (1858-1917) e na Linguística de Saussure (1857-1913), ignora a construção de seu objeto, além de colocá-lo como herdeiro de um patrimônio que não construiu. Quanto a isto, Bourdieu realiza fortes críticas porque, “esse realismo da estrutura”

hipostasia os sistemas de relações objetivas convertendo-os em totalidades já constituídas fora da história do indivíduo e da história do grupo, é necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983a, p.60, grifo do autor).

O autor destaca que a produção do *habitus* se faz a partir desse movimento dialético entre a interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade, a partir das

[...] estruturas cognitivas de um tipo particular de meio (condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado [...] (BOURDIEU, 1983a, p.60).

Esse movimento de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade do *habitus* deve ser compreendido como algo gerativo de

condutas e práticas conformes com as estruturas objetivas de que ele é resultado, essa circularidade que ordena sua formação e funcionamento expressa por um lado, pela produção de regularidades objetivas de comportamentos e ações; por outro, pelas práticas improvisadas dos agentes. Portanto, é na junção dos aspectos objetivos (estrutura) e dos aspectos subjetivos (percepção, representação) que podemos afirmar, que o agente não somente interioriza o exterior, como também, exterioriza o interior.

O movimento de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade pode ser demonstrado em nossa entrevista com A2 na seguinte passagem de seu relato:

A maior parte do tempo eu passava com as meninas. É claro que algumas pessoas falavam, olha só, só anda com meninas e tal. E não estavam errados não, se anda com meninas era porque não era menino mesmo, não era um homenzinho que ia gostar de mulher. Esse tipo de coisa.

O conceito de *habitus* é fundamentado na terceira tese de Feuerbach (MARX, 1845), e posto por Bourdieu (1983a, p.61) como “[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes [...]”. O que isso denota? Bourdieu (1983a, p.61) faz uso do termo disposições para expressar, em primeiro lugar, o “resultado de uma ação organizadora”, aproximando-se do sentido de palavras como estrutura e, também, para designar, “uma maneira de ser, um estado habitual” (relacionado a um estado do corpo) e, de modo particular, “uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação” (BOURDIEU, 1997, p.164) do agente.

O melhor exemplo de disposição é, sem dúvida, o sentido do jogo: o jogador, tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer. Ele não tem a necessidade de saber conscientemente o que faz para fazê-lo, e menos ainda de se perguntar explicitamente (a não ser em algumas situações críticas) o que os outros podem fazer em resposta, como faz crer a visão do jogo de xadrez ou *bridge* que alguns economistas (especialmente quando aderem à

teoria dos jogos) atribuem aos agentes (BOURDIEU, 1997, p.164).

A noção de *habitus* implica em considerar que a maioria das ações humanas está baseada em algo diferente das intenções, “[...] isto é, disposições adquiridas fazem com que nossa ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto dizer que ela tenha em princípio a busca consciente desse objetivo [...]” (BOURDIEU, 1997, p.164). Essa noção alude ao não princípio calculista das ações dos agentes, mas a uma predisposição socialmente posta; e a ausência de uma intencionalidade do agente que executa a ação.

Mais uma vez identificamos nos relatos coletados, o estabelecido de modo teórico nos dizeres de A2 sobre sua atitude com os companheiros do basquete:

Eu saía com eles eu fazia o trabalho direitinho, sempre ficava com uma menina, sempre aquelas coisas, ia na casa de amigos, com o pai não tá então rolas aquelas coisas, aquela bagunça então sempre fazia o dever de casa.

A apropriação e incorporação de um *habitus* de um determinado campo implicam realizar o que é adequado sem a necessidade de realizar um cálculo racional, é um conhecimento executável, prático, que possui juízos de valores próprios e específicos para seu campo, e também se mostra como juízo classificatório. Assim, o agente de determinado campo demonstra aos seus pares, ou seja, aquel@s que possuem o mesmo *habitus*, o seu lugar no espaço social e o lugar dos outr@s agentes de *habitus* diferenciados.

O autor explicita-nos que o *habitus*

é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes. Esta noção lembra então, de maneira constante, que se refere a algo histórico, que é ligado à história individual (BOURDIEU, 1983b, p.105).

As relações de poder estão inscritas no corpo d@s agentes e neste o próprio efeito da dominação que predomina na sociedade, ou seja, o corpo é substrato do *habitus* e reprodutor do sistema de dominação que é hegemônico.

Ele é integrante de um sistema de ação, um modo de *práxis*, não um mero objeto executor de ações. É também, expressão das relações sociais de poder que o formam.

O efeito dessa dominação pode ser verificado quando A1 diz:

É tinha um ônibus fretado pelo colégio para levar e buscar os alunos, eu nem morava tão longe da escola, mas eu acho que eu via o pessoal pegando o ônibus e ia na onda, é... e assim eu lembro que toda vez que chegava no meu ponto depois na hora de embora, o comércio todo aberto, horário de almoço, eu saía, e era aquela algazarra eles iam para a janela do ônibus e ficavam gritando sabe, viadinho, e colocando apelido horrível, horrível, na hora que eu sai do ônibus eu já me preparava, ia o mais rápido possível com a cabeça baixa, eu ficava com muita vergonha, comércio aberto, passando um monte de gente na rua, e eles gritando, e era quase um ritual, sabe, eu passava por isso chegava em casa bem silenciosamente, abria o portão bem quietinho, entrava pra ninguém me ver que tinha chegado pra ninguém perceber, ia pro meu quarto, me trancava e chorava, chorava, chorava.

Ao afirmar que o *habitus* é algo adquirido e encarnado pelo agente, o autor chama-nos a atenção sobre o modo inconsciente como este age, comporta e pensa, nos diversos setores da vida prática. Essas ações e atitudes estão ligadas à história individual do agente como “um capital, que sendo incorporado, se apresenta com a aparência de algo inato” (BOURDIEU, 1983b, p.105), mas que não o é. São disposições adquiridas, ou seja, “[...] um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’ [...]” (BOURDIEU, 1998, p.75- grifo do autor). O autor aponta para a historicidade que está implícita no conceito, seu caráter mutável. O *habitus* é produzido (estruturado) historicamente, e se reproduz na prática de forma imprevisível (estruturante), assim não há possibilidades de saber a dimensão de sua ação. Desta forma, existe sempre espaço para a transformação.

Ao mesmo tempo em que o *habitus* produz condicionamentos, tende, a “[...] reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos [...]”, ele é produtor e reproduz, possui “[...] enorme potência geradora [...]” (BOURDIEU, 1983b, p.105) e de transformação,

[...] é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós “reproduzamos” as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento de produtos (BOURDIEU, 1983b, p.105- grifo do autor).

O *habitus* integra e liga o coletivo às práticas individuais, ou seja, regulamenta e estrutura os diferentes domínios da vida prática, em relação ao pensamento, gosto, ação, percepção, valores, representações, opiniões, concepções a partir das diferentes classes sociais. O que isto significa? Significa que o *habitus* é

[...] princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983a, p.61- grifo do autor).

O *habitus* é o elemento que tem a função de realizar a ligação entre os esquemas mentais e as condições objetivas. Ele evidencia a sociedade incorporada no agente, isto é, ele mostra a partir de condições específicas de cada campo, a adaptação e a readaptação constante que cada agente desempenha na formação e reformulação da sua estrutura mental. Esse processo se desenvolve em um movimento contínuo de socialização dos agentes, nas práticas sociais destes e de acordo com suas vivências e experiências no mundo social.

Em nossa análise das obras de Bourdieu (1983a; 1983b; 1990; 2009), consideramos que ele parte da interdependência entre os diversos campos e seus agentes, garantindo, ao/ a mais humilde valorizar o “saber”, o “gosto” e privilégio d@s dominantes, e a estes sentirem-se responsabilizados em alguma instância pelas condições de pobreza existentes. Assim, o *habitus* muda de acordo com a posição social d@s agentes, existindo uma hierarquização de *habitus* na sociedade, a partir de disposições duráveis que fazem cada pessoa um/ uma possuid@r de um capital simbólico que @ credencia a ocupar uma

determinada posição no espaço social e no interior dos campos em que realiza a sua prática.

O *habitus* é construtor de um mundo de senso comum, ou seja, é na assimilação e na acomodação dos comportamentos, atitudes, gostos, que são construídos ao longo do tempo, que perdemos a temporalidade da construção destes, passamos a considerá-los como algo natural; essa naturalização é própria do *habitus*, ela é responsável por nossas ações impensadas, por nosso comportamento “natural”, não mecânico, em situações próprias de nosso cotidiano e campo, ele é responsável pela previsão de nossos comportamentos. Em suma, é necessário entender que ele não é uma regra fixa, mas um princípio gerador de comportamentos, gostos, atitudes, que estão sujeitos a transformações e improvisações, em acordo com as estruturas oferecidas e pelas disposições incorporadas pelos agentes (BOURDIEU, 2009).

O gesto ou a fala são comandados diretamente por princípios contidos interiormente no mundo, no qual impõe sua imanência, ou seja, coisas para dizer ou fazer. Essa visão quase corporal do mundo não supõe qualquer relação ou representação do corpo nem do mundo.

As “escolhas” realizadas pelos agentes são orientadas pelo senso prático, mesmo que não sendo deliberadas também não são menos sistemáticas, e que, “[...] mesmo não sendo ordenadas e organizadas a um fim, não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva” (BOURDIEU, 2009, p.108). Portanto, os agentes não agem sem razão, isto é, por motivações, eles possuem motivos para agir como agem. Assim, são razoáveis (não confundir com racionais), pois agem motivados por razões inconscientes, e não por razões conscientes fundamentadas em cálculos de custo e benefício. A racionalidade é extremamente limitada porque é socialmente estruturada (BOURDIEU, 2000b).

O senso prático é produto da experiência, portanto, das estruturas objetivas do campo, é ele que faz com que o “jogo” tenha sentido subjetivo, uma razão, uma significação e também uma orientação, para aqueles que nele participam ou se reconhecem dessa maneira. E um sentido objetivo, resultado de um porvir obtido pelo domínio prático das “[...] regularidades específicas que são constitutivas da economia de um campo [...]” (BOURDIEU, 2009, p.108)

princípios de práticas prudentes dotadas de sentido e de razão para aquele@ e que pertence ao campo. A crença nesses princípios funda a validação consensual e a crença em seus fetiches.

Esse senso é uma “[...] construção arbitrária e artificial, um artefato que se evoca como tal em tudo o que define sua *autonomia*, regras explícitas e específicas, espaço e tempo rigidamente delimitados e extraordinários” (BOURDIEU, 2009, p.109, grifo do autor). Não se entra no campo, mediante a um ato de consciência, se nasce nele, e a crença é tanto maior, incondicional, quanto mais a ignora como tal, é, portanto, constitutiva do pertencimento a um campo.

Esse processo é explicado por Bourdieu (2009, p.110) da seguinte forma,

A frase de Claudel, “conhecer é nascer com”, aplica-se perfeitamente bem aqui, e o longo processo dialético, muitas vezes descrito como “vocação”, pelo qual “alguém se faz” aquilo que se é feito e se “escolhe” aquilo pelo que se    “escolhido”, e ao termo do qual os diferentes campos se garantem os agentes dotados de *habitus* necessário ao seu bom funcionamento.

Para entendermos os comportamentos d@s agentes precisamos primeiramente entender que el@s atribuem interesse (*illusio*), importância a um jogo social e seus objetivos estratégicos. Isso implica dizer, que as pessoas interessadas acreditam nas regras do jogo social. E também, que cada campo produz uma forma de interesse e que do ponto de vista de outro campo pode ser desinteressante, loucura.

   compreendendo que as pessoas possuem interesses, e que seu *habitus*, ou seja, suas disposições incorporadas dependem da sua posição no espaço social e que esta, condiciona sua maneira de visão de mundo e seu comportamento.

No entanto, o *habitus* não depende apenas das posições sociais dos agentes no campo, mas também da sua trajetória pessoal. Ele é menos função de estratégicas, do que o senso do jogo que é adquirido ao longo da vida.    isto que explica a diferença entre *habitus* coletivos e *habitus* individuais. Bourdieu (2009) reconhece que a probabilidade de diferença de *habitus* entre agentes advindos de uma mesma realidade, condição objetiva, pois o princípio da

diferença entre *habitus* reside na trajetória pessoal, nas “trajetórias sociais”. O mesmo foi verificado nas quatro histórias coletadas e que mostram estratégias diferenciadas por eles, ao mesmo tempo em que algumas ações, atitudes e sentimentos sejam similares.

3.2 Representações Sociais: dialética entre representação da realidade e realidade da representação

O mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, como distinto (BOURDIEU, 1996b, p.111).

Os debates em torno das nomenclaturas utilizadas para se designar as diferentes formas de exercício da sexualidade, como por exemplo, o homossexualismo, foi substituído por nomenclaturas como homossexualidade, homoerotismo e homoafetividade, esse debate se faz com a preocupação de examinar os categoremas do senso comum (fundamentados em ciência ou religiões) e colocá-los à crítica lógica⁹. Não obstante, a noção de homossexualidade como sexualidade desviante, como degeneração, ou como doença passível de cura, ainda está representada em nossa prática cotidiana¹⁰.

Para exemplificar esta representação da homossexualidade como degeneração, podemos citar os estudos sobre os cérebros de homossexuais femininos e masculinos e os estudos sobre odores realizados recentemente.

Um instituto na Suécia comprovou em estudo que o cérebro de um homem gay mais se parece com o de uma mulher do que com o de um homem heterossexual. O mesmo se aplica às lésbicas, cujos cérebros apresentam mais semelhanças com o de homens heterossexuais do que com o de mulheres. A pesquisa, publicada na edição desta semana da revista *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, reforça a idéia de que a sexualidade não é uma opção, mas sim uma característica biológica. [...] o tamanho e a forma do cérebro variam de acordo com a orientação sexual. São necessárias pesquisas mais amplas com grupos de estudo

⁹Debates sobre as nomenclaturas homoeróticas consultar: COSTA, Jurandir Freire. **A Ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. 2ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

¹⁰Para outras informações sobre estes estudos acessar e consultar: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u412915.shtml>

maiores para buscar uma melhor compreensão da neurobiologia da homossexualidade (O GLOBO ON LINE, 2008, p.1)¹¹.

Segundo Charles Wysock, do instituto de pesquisa Monell Chemical Senses Center, 'nossos achados apóiam a afirmação de que preferências de gênero têm um componente biológico'. O estudo envolveu 24 homens e mulheres heterossexuais e homossexuais que por cerca de nove dias tiveram seus odores corporais realçados ao não usarem sabonetes com perfume, nem comerem comidas fortes. Amostras foram coletadas e cheiradas por 82 pessoas. O resultado foi publicado na revista 'Psychological Science': homens e mulheres heterossexuais preferiram odores de homens heterossexuais; homens homossexuais preferiram odores de outros homossexuais. Heteros de ambos os sexos e lésbicas preferiram odores de lésbicas (The Independent, de Londres) (FOLHA DE SÃO PAULO ON LINE, 2005, p.1).

A confusão desses debates deriva, em parte,

[...] da preocupação de submeter à crítica lógica os categoremias do senso comum, emblemas ou estigmas, e substituir os princípios práticos do juízo cotidiano por critérios logicamente controlados e empiricamente fundamentados da ciência. Isso acaba fazendo esquecer que as classificações práticas estão sempre subordinadas a funções práticas e orientadas para a produção de efeitos sociais (BOURDIEU, 1996b, p.107, grifo nosso).

A partir do século XVI no Ocidente, a sexualidade e o sexo passaram a ser discursados e incitados à confissão, e sua manifestação cerceada. "Na *scientia sexualis*, a confissão é central na produção de saberes sobre o sexo, extrapolando a penitência e o domínio religioso". A sexualidade passa a ser domínio médico, nessa via, para o terreno das patologias (WINTER, 2006, p.45).

Apenas recentemente no ano de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) em sua 43ª Assembleia Geral retirou a homossexualidade da sua lista de doenças ou transtornos mentais, ocasionado em 1993, à supressão da mesma do Código Internacional de Doenças (CID-10) e da quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM – IV). A OMS diz: "A orientação sexual por si não é vista como transtorno". Em consonância o

¹¹http://oglobo.globo.com/ciencia/mat/2008/06/16/cerebro_de_homens_gays_igual_ao_das_mulheres_heterossexuais_diz_estudo_sueco-546826175.asp

Conselho Federal de Psicologia (CFP), publicou em 1999, a resolução que proíbe o tratamento da homossexualidade como doença por psicólogos no Brasil.

Estas visões foram historicamente construídas pela ciência médica com base em processos patológicos que, levaram não só a ciência, mas também, a religião a intervirem na vida sexual e na sexualidade dos agentes. A busca incessante foi, e é, tanto para a prevenção, quanto para a cura da homossexualidade. Temos então, na busca por categorias sexuais, um efeito social de legitimação da heterossexualidade como sexualidade hegemônica, isto é, de dispositivos¹² pelo qual a heterossexualidade é concebida como única forma de sexualidade legítima e natural, este processo chamamos de: heteronormatividade¹³. E, conjuntamente com a heteronormatividade, temos a heterossexualidade compulsória, ou seja, da busca compulsória pela heterossexualidade como paradigma para as orientações sexuais.

[...] as representações práticas mais expostas à crítica científica [...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva à qual a crítica objetivista refere tais representações para melhor evidenciar as ilusões ou as incoerências (BOURDIEU, 1996b, p.107, grifo do autor).

“O mundo social, que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como constância em si mesmo de um ser responsável, isto é, previsível [...] (BOURDIEU, 1996a, p.186), dispõe de todo tipo de instituições de totalização e de unificação do eu”, que na procura por critérios “objetivos” de uma “pretensa identidade homossexual” enclausura a pessoa, a expressão mais evidente, para exemplificarmos aqui, é sem duvida a do nome próprio, que em ritos bastimais determinam à identidade social - constante e durável, que garante à identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis.

¹²Por dispositivos entendemos: mecanismo de poder cujo efeito é a constituição de uma verdade, produzindo identidades, sendo efeito da articulação entre saber-poder (FOUCAULT, 1994).

¹³A heteronormatividade se baseia na crença da divisão binária dos sexos, daí surgem os sexos opostos, que correspondem aos gêneros distintos, também divididos de maneira binária. A sequencia sexo-gênero-sexualidade é uma sequencia heteronormativa, pois relaciona a construção das identidades, dos corpos e dos agentes, com a heterossexualidade (JUNQUEIRA, 2009).

Não devemos nos esquecer de que na prática social, os critérios que fundam os padrões de masculinidade e feminilidade, são formados pelo objeto de representações mentais e de representações objetais. Por representações mentais consideramos: “[...] atos de percepção e de apreciação de conhecimento e reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos [...]” (BOURDIEU, 1996b, p.107), e por representações objetais, coisas, tal como: a bandeira do Arco Íris¹⁴, como o exemplo abaixo:



Figura 1: Bandeira do Arco Íris
Fonte: Um Outro Olhar, 2009

Ou, também “[...] atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica tendente a determinar a representação (mental) que os outros podem constituir a respeito tanto dessas propriedades como de seus portadores” (BOURDIEU, 1996b, p.108). Assim, os critérios incluídos pel@s pesquisador@s objetivistas, são logo, percebidos e acabam por funcionar como símbolos, signos, emblemas, estigmas, e também, como poderes. Não existindo desta forma, nenhum ator social capaz de ignorá-lo na sua prática. Ainda que as propriedades (objetivamente) simbólicas sejam negativas, elas

¹⁴A Bandeira do Arco-Íris talvez seja o símbolo mais conhecido das comunidades gay. Seu uso data de 1978 quando ela apareceu pela primeira vez na 'San Francisco Gay and Lesbian Freedom Parade'. Um artista desta cidade, Gilbert Baker, criou a bandeira e, ajudado por trinta voluntários, costurou e tingiu a mão duas bandeiras gigantes para a marcha. Estas tinham oito faixas, com cada cor representando partes da comunidade: rosa choque para o sexo; vermelho para o fogo; laranja para a cura; amarelo para o sol; verde para a natureza; turquesa para as artes; azul índigo para harmonia; violeta para o espírito. Foram excluídas rosa e turquesa que representavam, respectivamente, sexo e arte, por conta da fabricação em grande escala. Para mais informações sobre o significado de cada símbolo e outros, consultar o endereço eletrônico http://www.umoutroolhar.com.br/simbolos&dias_glb.html da Rede de Informações Um Outro Olhar. Acesso em: 23 jul. 2010.

“[...] podem ser utilizadas estrategicamente em função tanto dos interesses materiais como dos interesses simbólicos de seu portador” (BOURDIEU, 1996b, p.108).

Compreendemos esta maneira particular de luta entre classificações que vêm a ser a luta pela definição das orientações sexuais e a sua caracterização em identidades, sob a condição de que se aja a superação da oposição, entre realidade e representação, com que a Ciência realiza inicialmente suas inferências para romper com as pré-impressões e pré-noções do espontaneísmo e sob o caráter de unir no real a representação do real, ou ainda, as lutas entre as representações, seja no sentido de imagens mentais, ou no sentido de manifestações sociais dedicados a manipular as imagens mentais (BOURDIEU, 1996b).

As lutas em torno de uma definição ou classificação de identidades individuais ou a de grupos, como a designada LGBTTT, produz uma relação estrita - por exemplo, no uso de emblemas ligados à sexualidade que normatiza, ou seja, aquela fundamentada na heteronormatividade, e seus demais aspectos correlatos (os papéis sexuais e relações entre os gêneros), pois, anulam aqueles que não se reconhecem dentro de uma definição, coesa e concisa. Essas

[...] lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por essa via, *de fazer e de desfazer os grupos*. O móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de di-visão (*sic*) que, tão logo se impõem ao conjunto de um grupo, estabelecem o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade e da identidade do grupo (BOURDIEU, 1996b, p.108, grifo do autor).

Atualmente, nas Ciências Humanas e Sociais, o discurso de classificações “naturais”, separadas por fronteiras biológicas que formam o corpo, ou, o discurso sobre ele, não se sustenta. O corpo nada mais é do que produto de uma divisão e visão, isto é, uma divisão classificatória entre machos e fêmeas (sexo) à qual se atribuíra um papel (gênero¹⁵). Em certo aspecto, o

¹⁵Gênero pode ser entendido discurso sobre a diferença dos sexos, como uma categoria de análise, [...] Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a

binarismo sexo/gênero, segue a mesma linhagem natureza/cultura, e embasa-se na mesma lógica da dominação¹⁶.

Historicamente a cultura institui padrões para as relações sociais e para as determinações destes. Esses padrões pré-estabelecidos socialmente são também responsáveis pela disseminação de violência simbólica contra aqueles que não correspondem ou fogem em alguns momentos a eles. Em maior ou menor grau de intensidade, conforme suas semelhanças com os padrões envolvidos na formação do seu *habitus*.

Portanto, quando falamos de sexualidades e suas identidades, não podemos tratá-la pelo recorte da taxinomia macho/fêmea, puramente pelo aspecto de um corpo biológico, pois incorremos a não entender a complexidade que envolve as homossexualidades, quiçá as transgeneralidades.

[...] neste caso, a “realidade” é social de alto a baixo, e mesmo as classificações mais “naturais” apoiam-se em traços que não têm nada de natural, sendo em ampla medida, o produto de uma imposição arbitrária, quer dizer de um estado anterior da relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima (BOURDIEU, 1996b, p.110, grifos do autor).

O corpo, este produto de relações sociais, tanto produz a diferença cultural quanto por ela é produzido. Nele estão inscritas as relações de poder e o próprio efeito da dominação existente na sociedade; como substrato do

práticas quotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poder ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p.115).

¹⁶A noção de **heterogênero** adotada por Ingraham leva-nos à equação: heterossexualidade/natural e gênero/cultural, ou seja, a prática da heterossexualidade ligada ao sexo biológico remete à construção social, da mesma forma que os papéis sociais do feminino e do masculino. [...] O que a autora insiste em sublinhar é o fato que, apesar de sua extrema importância na análise das relações sociais, a categoria “gênero” elide a instituição da heterossexualidade e contribui, assim à manutenção da ordem que critica. Segundo esta autora, “[...] esta participação ao imaginário heterossexual não faz senão reproduzir as condições sociais que elas querem interromper” (INGRAHAM, 1996, p. 179). Isto significa que a ordem hegemônica dos valores se rearticula na afirmação da atração “natural” entre dois opostos, à parte de toda produção social. (INGRAHAM, 1996, p. 169 *apud* SWAIN, 2009, p.31-32).

habitus ele é reprodutor das condições sociais que o formaram. Ele é também, expressão das relações de poder que o constitui. “A diferença cultural é, sem dúvida, o produto de uma dialética histórica da diferenciação cumulativa”. O que faz o corpo, não é sua constituição biológica apenas, mas o tempo, a história. Tudo não passa de heranças, isto é, “[...] de produtos históricos de determinantes sociais” (BOURDIEU, 1996b, p.110).

Assim, a ciência que pretende propor os critérios mais bem fundados na realidade deve procurar não esquecer que ela apenas registra um estado da luta entre classificações, ou seja, um *estado* da relação das forças materiais ou simbólicas entre aqueles envolvidos com um ou outro modo de classificação, os quais frequentemente invocam, à maneira do que faz a ciência, a autoridade científica para fundar na realidade e na razão o recorte *arbitrário* que pretendem impor (BOURDIEU, 1996b, p.110, grifo do autor).

Os discursos identitários são discursos performativos, que visam impor como legítima uma nova definição de corpo e sexualidade, e fazer conhecer e reconhecer as sexualidades “desviantes”, não normativas, contra a definição dominante e “[...] desconhecida (portanto, reconhecida e legítima) que a ignora. O ato de categorização, quando consegue fazer-se reconhecer ou quando é exercido por uma autoridade reconhecida, exerce por si só um poder [...]” (BOURDIEU, 1996b, p.110).

Do mesmo modo que as categorias étnicas, as categorias de sexualidade, estabelecem uma realidade utilizando-se do poder de “[...] *revelação* e de *construção* exercido pela *objetivação no discurso*” (BOURDIEU, 1996b, p.110, grifo do autor).

Não é nenhuma ficção sem efeito, o fato da homossexualidade ser assim chamada¹⁷. É pretendido fazer existi-la como uma espécie de “região”, para que ela possa estar submetida a todas as implicações historicamente construídas que acarretam esta noção num dado momento.

O ato social que tenta dar vida à coisa nomeada será bem sucedido quando aquele@ que o diz, tiver a capacidade de fazer reconhecer por sua palavra o poder que ela evoca e garantir por usurpação definitiva ou provisória,

¹⁷Sobre a invenção d@ homossexual, da homossexualidade como construção social ocidental do século XIX, ver: FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I: A Vontade do Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988; TREVISAN, José Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 5a edição, Rio de Janeiro: Record, 2000.

o poder de estabelecer uma nova visão do mundo social, promovendo, assim, uma ruptura.

A eficácia do discurso performativo que pretende fazer acontecer o que enuncia no próprio ato de enunciá-lo é proporcional à autoridade daquele que o enuncia: a fórmula “eu o autorizo a partir” constitui um *eo ipso* uma autorização quando aquele que a pronuncia está autorizado a autorizar, tem a autoridade para autorizar (BOURDIEU, 1996b, p.111).

Não obstante, o resultado do conhecimento exercido pelo fato da objetivação no discurso não depende apenas do reconhecimento concedido àquele que detém; mas depende também do nível com que o discurso que anuncia a identidade, está constituído na objetividade do grupo a qual se refere, isto é, tanto na legitimação e crença que proporcionam ao grupo representado como nas condições econômicas e culturais que são partilhados por el@s, contudo, essa relação somente pode ser verificada em função de um princípio definido de pertinência.

A visibilidade e o poder que se pretende dar ao grupo LGBTTTT são ao mesmo tempo, “[...] um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns [...]” (BOURDIEU, 1996b, p.111), ou seja, o grupo deslegitimado faz uso de categorizações elaboradas pelo grupo dotado de poder e possuidor da hegemonia para lutar por seu reconhecimento e legitimidade. Assim, o grupo legítimo impõe sua visão unitária de identidade e uma visão idêntica a sua, para as categorias de percepção e apreciação do mundo social a todos os outros grupos.

A luta pela identidade reside prioritariamente na busca pelo reconhecimento d@s outr@s, seu motor é a imposição de categorias de percepção e estas explicam o lugar propositivo utilizado pela dialética da manifestação em todos os movimentos: o poder naturalizante e naturalizador das palavras reside na objetivação e na oficialização pública, cujo efeito principal é o de retirar a particularidade do impensável e ou até mesmo do impensado. Isto é, exatamente o que ocorre quando a sexualidade “inominável” se afirma como sexualidade possível e se mostra publicamente.

[...] a oficialização encontra sua plena realização na manifestação, ato tipicamente mágico (o que não quer dizer

desprovido de eficácia) através do qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado, reprimido, torna-se visível, manifesto, tanto para os outros grupos como para si mesmo, atestando sua existência enquanto grupo conhecido e reconhecido, e afirmando sua pretensão à institucionalização. O mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto (BOURDIEU, 1996b, p.112, grifo nosso).

As representações sociais se constituem nessa relação entre as representações mentais, as representações objetais e a estrutura, ou seja, em uma relação dialética entre as estruturas objetivas construídas pelos agentes pesquisadores no momento objetivista e nas representações subjetivas dos agentes, pois, estas nos explicam as lutas cotidianas, que conservam ou transformam a estrutura, evidenciando “[...] o real, não as substâncias, mas as relações” (BOURDIEU, 1990, p.152).

O posicionamento de Bourdieu (1990, p. 152, grifo nosso) em relação às representações, verificamos na seguinte passagem.

[...] as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. Isto significa que os dois momentos, o objetivista e o subjetivista, estão numa relação dialética.

De fato, não é necessário optar entre a arbitrariedade objetivista, que mensura as representações pela realidade, ou pela passagem “[...] da representação da realidade à realidade da representação [...]” como no engajamento subjetivista que ao privilegiar a representação, “[...] ratifica no terreno da ciência o que há de falso na escrita sociológica [...]” (BOURDIEU, 1996b, p.112). Essa luta permanente para se definir a realidade, divide e impede a ciência da apreensão da lógica específica do mundo social.

Todavia, não podemos esquecer que as representações podem “[...] inclusive fazer acontecer na realidade, pela eficácia própria da evocação, o que elas representam [...]” (BOURDIEU, 1996b, p.112). E, para fugirmos a essa dicotomia que decompõe a ciência, devemos tomar a realidade como objeto,

ou melhor, levar em conta, na ciência do objeto, os dois momentos que fundam os objetivos da ciência e que a divide, o objetivismo e o subjetivismo.

Podemos designar representações como “[...] enunciados performativos que pretendem fazer acontecer o que eles enunciam, ou então, restituir ao mesmo tempo as estruturas objetivas e a relação com essas estruturas [...]” (BOURDIEU, 1996b, p.112), a começar pela intenção de modificá-las.

A apreensão do que é instituído dado às condições de luta para sua existência ou inexistência, em período histórico determinado, e ao mesmo tempo das representações, é o instrumento de compreensão e previsão mais preciso para dar conta das potencialidades contidas na realidade e as possibilidades objetivas que ela oferta “[...] às diferentes pretensões subjetivas” (BOURDIEU, 1996b, p.112).

O discurso científico, que corrobora as taxinomias e suas lutas, tanto pode colaborar para a criticidade ou ser cúmplice delas, de acordo, com a relação que ele mantém com o leitor e, este com a realidade descrita. Sendo assim, aqueles que utilizam a “lógica” do discurso taxinômico para alicerçar sua luta pode estar fadado a ser cúmplice ou crítico, das relações de poder estabelecidas. Deste modo, o mostrar pode tanto funcionar como uma maneira de apontar, acusar, ou de se fazer valer e ver. Isto vale tanto para a classificação em sexualidades, quanto para as classificações em etnias, em classes ou em regiões.

Daí, a importância de evidenciar por completo a relação entre as lutas pelo princípio de divisão e visão legítima que é produzido no campo científico, que por sua lógica designam por um lugar preponderante aos intelectuais.

“Qualquer tomada de posição com aspiração à “objetividade” quer sobre a existência atual e potencial, real ou previsível [...]”, de uma orientação sexual, de uma etnia, de uma classe ou de uma região, “[...] quer sobre a própria pretensão à *instituição* que se afirma nas representações “militantes”, acaba constituindo um atestado de *realismo* ou um veredicto de *utopismo* que contribui para determinar as possibilidades objetivas [...]” (BOURDIEU, 1996b, p.113, grifo do autor) de que dispõe o Movimento LGBTTT para ascender à existência.

Ao consagrar um estado das divisões e da visão das divisões, o efeito simbólico exercido pelo discurso científico é tanto mais inevitável quanto, em meio às lutas simbólicas pelo conhecimento e reconhecimento, os chamados critérios “objetivos” [...] são utilizados como armas: eles designam os traços sobre os quais pode fundar-se a ação simbólica de mobilização com vistas a produzir a unidade real ou a crença nessa unidade (tanto no seio do próprio grupo como junto dos demais) (BOURDIEU, 1996b, p.113).

Os juízos mais “neutros” da ciência oferecem subsídios para modificar o objeto da ciência: tão logo a questão LGBTTT se coloca na realidade social, ainda que seja por toda ação de uma minoria atuante “[...] (que pode tirar partido de sua própria fraqueza ao jogar com a estratégia propriamente simbólica da *provocação* ou do *testemunho* para conseguir arrancar réplicas, simbólicas ou não, que impliquem um reconhecimento) [...]” (BOURDIEU, 1996b, p.113, grifo do autor), como ocorreu com a apropriação dos termos Gay e *Queer* pelo Movimento LGBTTT.

Em suma, qualquer discurso sobre as sexualidades não normativas funciona como um argumento que contribui para favorecer ou desfavorecer o acesso da mesma ao reconhecimento, e por este caminho, a existência.

3.3 A Dominação Masculina como paradigma legitimador da Violência Simbólica

Ao constituir nosso objeto de investigação, não podemos deixar de lado, que estamos incluídos nele, como mulher ou homem, portanto, “[...] incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e apreensão, as estruturas históricas da ordem masculina” (BOURDIEU, 2003, p.13). Assim, expomo-nos, a pensar a dominação masculina a partir de modos próprios da dominação. Para sair deste círculo, foi preciso encontrar uma estratégia prática para objetivar o agente da objetivação científica.

A estratégia adotada aqui para obter uma forma de raciocínio que não recorra ao pensamento da dominação “[...] consiste em transformar um exercício de reflexão transcendental visando a explorar “categorias do entendimento” ou, [...] “as formas de classificação” com as quais construímos o mundo [...]” (BOURDIEU, 2003, p.13), essas categorias ou classificações como

originárias deste mundo, estão de acordo com ele, mesmo que estejam despercebidas.

Deste modo, se, nós pensarmos a partir de categorias sexuais em si, ficamos condenad@s a equivocarmo-nos, portanto, uma reflexão de significação mais profunda é necessária para que não recorramos aos esquemas mentais da dominação. Para isto, procuramos realizar uma análise dos corpos e da sexualidade a partir de princípios de visão e divisão que são construídas pelo mundo social.

3.3.1 O processo de construção social dos corpos por princípios de visão e divisão do mundo social

Quando focamos a constituição da sexualidade na sua realização pelo erotismo perdemos o senso da “[...] cosmologia sexualizada, que se enraíza em uma topologia sexual do corpo socializado, de seus movimentos e seus deslocamentos, imediatamente revestidos de significação social [...]” (BOURDIEU, 2003, p.16).

A divisão das coisas, das atividades e da sexualidade segundo a oposição entre o masculino e o feminino é arbitrária e “[...] recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas [...]” (BOURDIEU, 2003, p.16), ou seja, heterossexual/homossexual, racional/sensível, denso/leve, forte/fraco, resistente/ frágil, dominante/ dominado, ativo/passivo, entre outras. Tais oposições se sustentam mutuamente, e esses esquemas de pensamento, de uso universal,

[...] registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as “naturalizam”, inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos (BOURDIEU, 2003, p.16)

Como pode ser representado abaixo em **Esquema sinóptico das oposições permanentes**:

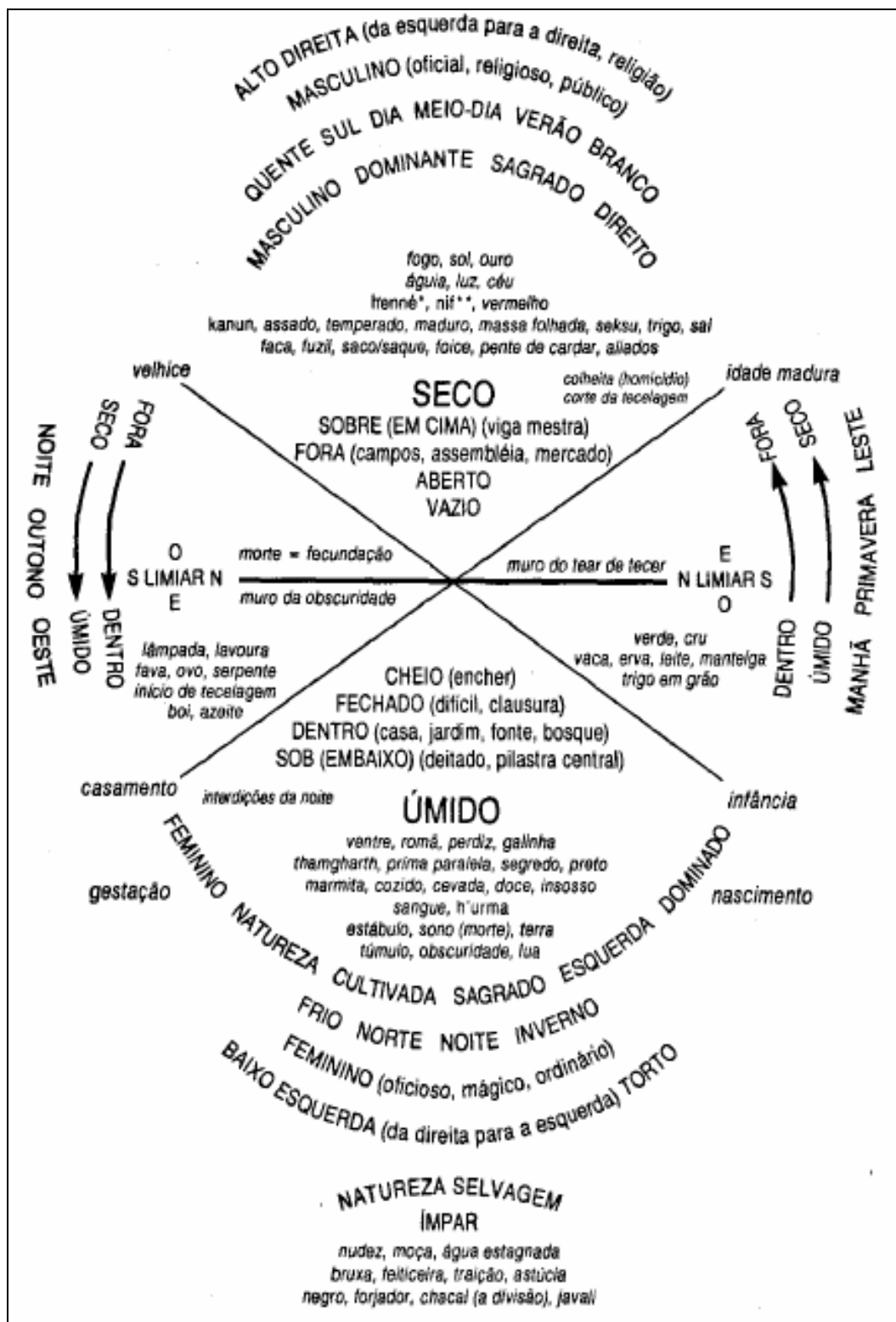


Figura 2: Esquema Sinóptico das Oposições permanentes
 Fonte: BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Portanto, não acreditamos como poderia manifestar na consciência a relação social de dominação “[...] que está em sua base e que, por uma inversão completa de causas e efeitos, surge como uma aplicação [...], de um sistema de relações de sentido totalmente independente das relações de força” (BOURDIEU, 2003, p.16-17).

A lei do corpo social convertida em lei do corpo, não se cancela por um simples esforço de vontade, baseado na tomada de consciência. Não é essa consciência que libertará o agente das disposições adquiridas e incorporadas. “É inteiramente ilusório achar que a violência simbólica possa ser vencida apenas com as armas da consciência e da vontade [...]” (BOURDIEU, 2001, p.218).

Não falamos aqui em ideologia, pois acreditamos que o seu emprego polissêmico resultou e resulta em equívocos, assim, quando evocamos a ordem das ideias, “[...] esse termo tende a cancelar um dos mais potentes mecanismos de manutenção da ordem simbólica, qual seja a *dupla naturalização* que resulta da inscrição do social nas coisas e nos corpos [...]” (BOURDIEU, 2001, p.220, grifo do autor). Isto ocorre tanto com os dominados, como com os dominantes em relação a qualquer fator discriminante (etnia, sexo, classe social etc.).

O sistema de representações desempenha aqui um papel semelhante ao campo jurídico, ao propor os seus princípios de visão e divisão objetivamente ajustados às divisões pré-existentes, consagrando a ordem estabelecida e “[...] trazendo-a à existência conhecida e reconhecida, oficial” (BOURDIEU, 2003, p.17).

A divisão entre os sexos está em estado objetivado nas coisas (por exemplo, na casa todas as partes são sexuadas) em todo o mundo social, e em estado incorporado nos corpos e nos *habitus* dos agentes, regulando-os, funcionando como sistema de esquemas de percepção, de gosto, de pensamento e de ação.

É a harmonia com as estruturas cognitivas e as estruturas objetivas, que tornam possível fazer referências a atitudes naturais ou a experiência dóxica, isto é, as atitudes percebidas como naturais e evidentes (BOURDIEU, 1991; 1997; 2003), porém esquecendo-se de lembrar suas condições sociais e de

sua possibilidade. O mundo social e suas arbitrárias divisões são apreendidos por essa experiência, a começar pela socialmente construída divisões entre os sexos, como naturais, adquirindo assim, todo um reconhecimento de legitimação.

É por não perceberem os mecanismos profundos, tais como os que fundamentam a concordância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais, e, por tal, a experiência dóxica do mundo social (por exemplo, em nossas sociedades, a lógica reprodutora do sistema educacional), que pensadores de linhas filosóficas muito diferentes podem imputar todos os efeitos simbólicos de legitimação [...] a fatores que decorrem da ordem da *representação* mais ou menos consciente e intencional (“ideologia”, “discurso” etc.) (BOURDIEU, 2003, p.17-18, grifo do autor).

A ordem masculina mostra-se possuidora de sua força ao dispensar justificativa, isto é, como algo neutro, não marcado, diferentemente do feminino que é claramente caracterizado, como o “outro”, o “segundo sexo”. Assim, o masculino impõe-se, e não possui a necessidade de declarar-se, enunciar-se em discursos para legitimar-se, pois já é possuidor da legitimidade por excelência. Deste modo, “a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça [...]” (BOURDIEU, 2003, p.18).

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as categorias do mundo e, antes de tudo, ao *próprio corpo*, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos [...] (BOURDIEU, 2003, p.18-20, grifo do autor).

Em consonância a esse princípio de visão mítica do mundo social há uma resignação desses princípios, fundamentada em uma relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres. A diferença biológica e anatômica dos órgãos sexuais do corpo masculino e do corpo feminino apresenta-se como justificativa natural para a diferença socialmente construída entre os gêneros.

O corpo está submetido a uma construção social, porém não é nem totalmente determinado em sua significação, sobretudo sexual, por esta e nem

completamente indeterminado por ela, pois o simbolismo a que lhe é atribuído é, “[...] ao mesmo tempo convencional e “motivado”, e assim percebido como quase natural [...]” (BOURDIEU, 2003, p.20).

É o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica, porém é esta diferença que se torna o alicerce da aparência natural da visão social que a embasa. Desta maneira, entramos em uma relação circular que finaliza

[...] o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob a forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob a forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas (BOURDIEU, 2003, p.20).

Os agentes homossexuais, bissexuais, transexuais ou transgêneros utilizam-se dos mesmos esquemas de pensamentos e percepções que são produto da dominação, isso implica que seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de acordo com as mesmas estruturas da relação de dominação que lhes são impostas, “[...] seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de submissão” (BOURDIEU, 2003, p.22, grifos do autor).

Embora os princípios de visão e de divisão que são aplicados ao mundo social seja correspondência entre as realidades, existe sempre espaço para a “[...] *luta cognitiva* a propósito do sentido das coisas do mundo e particularmente das realidades sexuais” (BOURDIEU, 2003, p.22, grifo do autor).

É por isso, que tanto o movimento LGBTTT por meio de seus representantes, quanto àqueles que não militam dentro de alguma organização, podem se alicerçar nos esquemas de percepção dominante, que os levam para uma representação negativa das orientações sexuais não normativas, e ao próprio pensamento dos atributos sexuais e sociais masculinos, como possibilidade de resistência contra os efeitos da violência simbólica, em parte pelas interpretações antagônicas que derivam da indeterminação parcial de certos objetos.

O obscurecimento de certas semelhanças, ou a acentuação de certas diferenças, são produtos de uma construção realizada à custa de uma cadeia

de escolhas orientadas para a definição dos órgãos sexuais e das condições sociais entre os gêneros a partir de propriedades naturais, expostas diretamente à percepção. “[...] as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculinos e femininos são uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica, ela própria fundamentada na divisão dos estatutos sociais [...]” (BOURDIEU, 2003, p.24) atribuídos aos gêneros. Desta forma, é no corpo da mulher que se busca a justificativa para o estatuto social a que lhe é imposto, para tal, são utilizadas oposições tradicionais entre sensibilidade e razão; passividade e atividade; interior e exterior, e a partir destas podemos utilizá-las para fazer uma leitura sobre as orientações sexuais consideradas não normativas.

Os esquemas que estruturam a percepção sobre os órgãos sexuais e a própria atividade sexual, são aplicados ao corpo, às identidades de gênero e sexuais, a própria constituição dos *habitus*, e também ao limite simbólico (pelo menos para as mulheres e aos grupos não heteronormativos).

Partimos da premissa que os homossexuais por “corresponderem” aos paradigmas contrários ao masculino, ou seja, como os esquemas que estruturam nossa percepção sobre os gêneros estão pautados em um ideário masculino e, portanto, tudo o que é diverso a este modelo é visto como “inimigo”. O que queremos dizer com isto? Queremos apontar para a dominação masculina como fator preponderante para todos os tipos de violência existente contra os homossexuais ou para com aqueles que são presumidos como homossexuais, pois, estes correspondem ao feminino.

Bourdieu (2003, p.26, grifo do autor) nos aponta para este caminho ao analisar os berberes da Cabília, na seguinte passagem:

O corpo tem sua frente, *lugar da diferença sexual*, e suas costas, sexualmente indiferenciadas e potencialmente femininas, ou seja, algo passivo, submisso, como nos fazem lembrar, pelo gesto ou pela palavra, os insultos mediterrâneos contra os homossexuais (sobretudo o “brás d’honneur” – “dar uma banana”); tem suas partes públicas, face, fronte, olhos, bigode, boca, *órgãos nobres da apresentação*, nos quais se condensa a identidade social, o ponto de honra manda dissimular.

O vínculo entre *falo* e *logos* é estabelecido através da divisão sexual e dos usos legítimos do corpo. Quando fazemos a seguinte correspondência: homossexuais e espaço público, percebemos que, esse espaço não lhes pertence, como pode ser verificado em vários acontecimentos de expulsão, repúdio e discriminação a casais homoeróticos por demonstrarem afeto em público.

Apresentado nosso embasamento teórico e premissas que pautam a nossa investigação, isto é, a construção das representações sociais a partir de princípios de visão e divisão do mundo social fundamentada nos princípios da razão androcêntrica, situamo-nos, doravante, em nosso *locus* de investigação, a tratar em como as instituições escolares colaboram na formação das representações sociais sobre as orientações sexuais e na formação do *habitus*.

4 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA FORMAÇÃO DO *HABITUS* E DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE

[...] é preciso desenvolver a ideia de que a democracia não é só um regime político, mas um regime de vida. Quer dizer que o mundo dos afetos deve ser democratizado. É preciso democratizar o amor [...]; a amizade; o contato com o desconhecido: tudo o que na modernidade fez parte da vida privada. É preciso democratizar as relações de trabalho [...]. A democracia só vai se consolidar, [...] quando passar das instituições eleitorais para a vida cotidiana. É claro que isso significa mudar, e muito, o que significa democracia. Cada vez mais ela terá a ver com o respeito ao outro (RIBEIRO, 2000, s.p- grifo nosso).

Nesta seção, comprometemo-nos a explicitar em como as instituições escolares contribuem de modo profícuo para a formação do *habitus* e das representações sobre as sexualidades não-heterossexuais.

Nossa perspectiva é fundamentada na Sociologia da Educação que possui como configuração de seu objeto particular a “[...] contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes [...]” (BOURDIEU, 2007, p.295). Desta maneira, a ciência da reprodução das estruturas¹⁸ é entendida como um

[...] sistema de relações objetivas capaz de transmitir suas propriedades de relação aos indivíduos aos quais tais propriedades preexistem e aos quais sobrevivem, não tem nada a ver com o registro analítico das relações que se estabelecem no âmbito de determinada população (BOURDIEU, 2007, p. 295).

O que advogamos aqui é não nos limitarmos aos elementos diretamente detectáveis, a saber, aos indivíduos, para construir uma fidelidade ao real em detrimento ao estudo dos mecanismos tendentes a assegurar a reprodução das estruturas entre as classes.

É relevante salientar qual o conceito de classe social em Pierre Bourdieu. Para ele, classes sociais não existem. “O que existe é um espaço

¹⁸Entendemos estrutura como produto objetivado nas lutas históricas tal como se pode compreendê-lo num dado momento do tempo.

social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*" (BOURDIEU, 1997, p.26-27, grifos do autor). Bourdieu fundamenta-se em Thompson (1924-1993)¹⁹ para definir o que é classe social.

É preciso construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital. (Nessa lógica, as classes sociais são apenas classes lógicas, determinadas, em teoria e, se pode dizer assim, no papel, pela delimitação de um conjunto – relativamente – homogêneo de agentes que ocupam posição idêntica no espaço social; elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não ser por meio de um trabalho propriamente político de construção, de fabricação – no sentido de E.P. Thompson fala em *The making of the English working class* - cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sociológica) (BOURDIEU, 1997, p.29).

Portanto, é necessário reconhecer as "[...] leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas" (BOURDIEU, 2007, p.296) e não meramente reduzir às práticas as condições de classe.

As instituições escolares cumprem de maneira exemplar a reprodução das estruturas, dissimulando, sob as aparências da neutralidade, esta função. O que garante a esta perspectiva teórica uma contribuição decisiva à ciência

¹⁹Thompson (1987, p.1) entende classe como "um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto da matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico". E como fenômeno histórico e "como qualquer outra relação, é algo fluido que escapa à análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura" (THOMPSON, 1987, p.9-10). O autor não vê a classe como estrutura, nem mesmo como uma categoria, mas como algo que acontece efetivamente nas relações humanas. Ele faz uso de classe, e não classes (classes trabalhadoras), por considerar o termo evasivo. O termo é um fazer-se em sua própria historicidade e inteligibilidade, onde se é possível identificar em meio a acontecimentos díspares um processo lógico e coerente. Assim, classe seria uma categoria do pensamento, e como tal, não é um produto que se desdobra a si mesmo. Trata-se de perceber que existem motivações objetivas e subjetivas que levam os agentes a se formarem como "classe", e que não existem teleologicamente, pois ela não é resultado de um pensamento e que foi encarnado pelos seres humanos na história. A classe forma a si própria, tanto quanto foi formada. Ela é um complexo de visões e interesses antagônicos.

da dinâmica das estruturas das relações de gênero, questão muitas vezes negligenciada por vieses estritamente políticos.

Na obra “A Reprodução”, Pierre Bourdieu em conjunto com Jean Claude Passeron (1982) revela as relações de reprodução realizadas pela escola ao legitimar os saberes, os valores – *habitus* – da classe dominante e as formas de manutenção desse *status quo* assegurado pelo trabalho realizado pelas instituições escolares francesas. Sublinhando o modo como as desigualdades sociais se tornam desigualdades educacionais, que por sua vez, legitimam as desigualdades sociais. Esta teoria põe em cheque os mecanismos de desigualdade inerentes a essa instituição.

No Brasil, alguns autores, em especial Saviani (1999), a partir dessa obra, passaram a classificá-lo como “reprodutivista”, desconsiderando de sua teoria a possibilidade de ruptura da reprodução. É interessante constatar que na própria epígrafe dessa obra o autor por meio da poesia de Desnos (1944), mostra-nos como poderia cessar essa reprodução. Vale à pena transcrever o poema.

O Capitão Jonathan,
Com a idade de dezoito anos,
Captura, um dia, um pelicano
Em uma ilha do Extremo Oriente.
O pelicano de Jonathan,
Na manhã, põe um ovo totalmente branco
E desse ovo sai um pelicano
Que se parece espantosamente com o primeiro pelicano.
E o segundo pelicano
Põe, por sua vez, um ovo também branco
De onde sai, inevitavelmente,
Um outro do mesmo jeito.
Isto pode durar muito tempo
Se, antes, não for feita uma omelete.

Contribuição significativa do autor à pesquisa em educação está no papel do *habitus* familiar nos princípios dos processos de estruturação das experiências escolares, principalmente no que tange a assimilação e recebimento do conteúdo pedagógico. A bagagem cultural trazida pelos agentes escolares subsidia o seu sucesso no decorrer do processo educativo. Ela é questão cerne como evidenciou bem o autor no fracasso ou sucesso escolar do agente educando.

As ações pedagógicas transformam o *habitus* em práticas, em méritos que são desejados para o bom desempenho do agente no sistema educacional, que por sua vez estão no princípio da “[...] estruturação de todas as experiências ulteriores [...] e assim por diante em reestruturação em reestruturação” (BOURDIEU, 1983, p.80).

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2007, p.311)

Temos então, todas as práticas objetivamente ajustadas às chances objetivas. Sem cálculos, mais ou menos consciente das chances de sucesso por aqueles que detêm o *ethos* hegemônico. Deste modo, o campo educacional é um “[...] espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem” (BOURDIEU, 1983, p.45).

Nos itens a seguir, procuramos abordar de modo mais específico em como as instituições escolares colaboram com a formação das relações humanas generificadas.

4.1 Instituições Escolares: um campo relativamente autônomo

Neste item, apresentamos um dos elementos que consideramos indispensável, o qual não pode ser abstraído de nossa proposta metodológica, ao tratarmos do nosso foco de investigação, qual seja a instituição escolar - a noção de campo, pois ela nos oferece “[...] condição para uma reflexão combativa” (BOURDIEU, 2004, p.19), sobretudo, às relações de gênero.

Todas as produções culturais são objetos de análises com pretensões científicas. Não obstante, as instituições escolares, a produção cultural e intelectual acerca dela, e também a sua produção tanto cultural, quanto intelectual se enquadram nesse modelo. Assim, nesta como em outros campos, encontram-se os antagonismos, a mesma oposição, que geralmente são considerados como irredutíveis.

De um lado temos os que dizem que para compreendê-la basta fazer a análise dos discursos. Para os que corroboram com o fetichismo do discurso automatizado, o discurso é o alfa e o ômega e nada mais existe para ser conhecido. Em oposição a essa tradição, possuímos outra, que relacionam o texto ao contexto e propõem-se a interpretar os dados, os discursos, as obras em relação com o mundo social ou econômico.

Para escapar a essas alternativas que Bourdieu (2004, p.20), elaborou a noção de campo, cuja função negativa é evidente. Para compreender uma produção cultural “[...] não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto”. A isto, ele chama de “erro de curto circuito”, ou seja, erro que consiste em relacionar uma obra, ou música, ou um poema a greves, por exemplo.

Ele nos esclarece que entre esses dois polos, “[...] muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário [...]” (BOURDIEU, 2004, p.20).

A noção de campo nos subsidia de modo combativo ao mostrar, que o universo no qual os agentes estão inseridos e as instituições, produz, reproduzem e difunde seus saberes, seu capital. Esse universo obedece a leis mais ou menos específicas e próprias. O que caracteriza sua relativa autonomia, ao ser um microcosmo dotado de leis e de capital peculiar. Relativa, pois, as imposições do macrocosmo nem sempre são superadas.

Essa noção colabora para evidenciar a relação de disputa intrínseca existente no campo, suas relações de forças, ou seja,

[...] implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, esta precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendências de ter o [...] *sentido do jogo* (BOURDIEU, 2004, p. 27, grifo do autor).

Existem, portanto, estruturas objetivas e lutas em torno dessas estruturas. Onde os agentes não são passivamente levados pela força do

campo, eles possuem disposições adquiridas – *habitus* – que podem levá-los a resistir à força do campo.

As disposições adquiridas pelos agentes fora do campo no qual se inseriu, pode contribuir para seu deslocamento no campo, como para uma resistência das suas disposições às estruturas, para “[...] tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições” (BOURDIEU, 2004, p.29).

O campo tanto em sua representação quanto em sua realidade é objeto de luta. A diferença entre um campo e um jogo, é que o campo é um jogo no qual suas regras estão postas em jogo – com redefinição de acesso ao jogo, isto é, “[...] as propriedades que aí funcionam como capital e dão poder sobre o jogo e sobre os outros jogadores” (BOURDIEU, 2004, p.29).

Os agentes estão introduzidos na estrutura e em posições que dependem do seu capital. Suas ações, suas estratégias são desenvolvidas de acordo com essas posições, com base nas suas disposições, seja para a conservação da estrutura, seja para sua transformação. Quanto melhores favorecidas as posições dos agentes na estrutura, maior é a sua tendência a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, porém, de acordo com as suas disposições, ou seja, de sua trajetória, de sua origem social, que são mais ou menos, apropriadas à sua posição.

É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e o que eles não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posições. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala”, [...] o que supõe que pudemos e soubemos fazer, previamente, o trabalho necessário para construir as relações objetivas que são constitutivas da estrutura do campo em questão [...] (BOURDIEU, 2004, p.24, grifos do autor).

Contrariamente do que se faz na tradição marxista, que atribui às condições de classe, nós nos reportamos ao lugar que supostamente ocupamos no espaço social, espaço este, de disputas.

O que caracterizaria então, a autonomia desse microcosmo chamado de escola? É ao escapar às leis sociais, às coerções postas e impostas pela

estrutura, que a escola se caracteriza como autônoma, entretanto, isto, dá a ela um *status* de ilegitimidade perante o campo que ela faz parte. Todavia, é necessário também, que seus representantes escapem aos vieses, que garantem a educação um caráter de emancipadora, redentora, ou mesmo de uma educação que atenta à demanda social.

É preciso conhecer e reconhecer as “leis” que regem o sistema de ensino, leis que se orientam pela estrutura dominante vigente que engendram práticas adaptadas à estrutura, portanto, em situações de reproduzi-las, com efeito, orientam a formação de um senso prático.

O senso prático é produto da experiência, portanto, das estruturas objetivas do campo, é ele que faz com que o “jogo” tenha sentido subjetivo, uma razão, uma significação e também uma orientação, para aquel@s que nele participam ou se reconhecem dessa maneira. E um sentido objetivo, resultado de um porvir obtido pelo domínio prático das “[...] regularidades específicas que são constitutivas da economia de um campo [...]” (BOURDIEU, 2009, p.108) princípios de práticas prudentes dotadas de sentido e de razão para aquel@ que pertence ao campo. A crença nesses princípios funda a validação consensual e a crença em seus fetiches.

Esse senso é uma “[...] construção arbitrária e artificial, um artefato que se evoca como tal em tudo o que define sua *autonomia*, regras explícitas e específicas, espaço e tempo rigidamente delimitados e extraordinários” (BOURDIEU, 2009, p.109, grifo do autor). Não se entra no campo, mediante a um ato de consciência, se nasce nele, e a crença é tanto maior, incondicional, quanto mais a ignora como tal, é, portanto, constitutiva do pertencimento a um campo.

4.2 Homossexualidades, Escola e Violência Simbólica

Embora tenhamos passados por grandes mudanças desde o século XIX, à mulher ainda cabe o espaço privado e ao homem o espaço público. Essas posições fundamentam-se em valores socioculturais que atribuem lugares distintos aos gêneros. Muito desse fundamento se baseia ainda em

catagoremas da Ciência, e com a forte colaboração das literaturas de autoajuda que difundem e norteiam esse saber “no senso comum”.

Walkerdine (1995) fundamenta-se em relatos de professor@s sobre seus alun@s em 26 escolas inglesas e ressalta a interferência de teorias do desenvolvimento para reproduzir e justificar de alguma forma as discriminações de gênero. Não só a Ciência reproduz estereótipos sobre as estruturas de formação psicogenéticas, mas também, a escola e @s demais professor@s reforçam esses estereótipos. Situações como essas são constatadas em vários estudos, destacamos a dissertação da Professora Dra. Érica Renata (1999)²⁰, como exemplo.

Pensamos em trazer um trecho da dissertação acima citada, entretanto, preferimos exemplificar por meio de um relato pessoal de uma cena vivenciada por nós no âmbito de nosso trabalho na instituição escolar.

Em certa reunião pedagógica realizada semanalmente em minha escola, dirigida pelas coordenadoras acerca dos trabalhos desenvolvidos por professores de outras unidades escolares da rede a qual pertenço. Uma das coordenadoras lança a seguinte frase sobre uma professora que participa com seus alunos das aulas de Educação Física: “Ela joga futebol com as crianças... mas eu até sei o por que...” (risos). (Fabiana)

A presente insinuação que fez a coordenadora sugeria claramente a orientação sexual dessa professora. Fazendo uma tosca relação entre: Futebol-Masculino, logo, Mulher-Futebol (homossexual). O riso das demais “colegas” de trabalho confirmam a legitimidade deste olhar enviesado, que atribui às características socialmente construídas uma pretensa justificativa “natural”.

Esse tipo de comportamento em relação à orientação sexual de professor@s é também verificado em pesquisas de âmbito nacional, com valores expressivos conforme tabela 1, sobre quem viu ou soube de algum professor humilhado na escola por ser homossexual.

²⁰ SOUZA, Érica Renata. Questões de gênero na escola e na infância. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

Tabela 1 – Percentual de Respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: professor ter sido humilhado

	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
Por ser HOMOSSEXUAL	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
	16,3%	12,9%	13,7%	19,7%	11,2%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009.

Em nossa sociedade, são consideradas características femininas: sensibilidade, meiguice, fragilidade, cooperatividade, entre outros aspectos. Aos homens cabem como características, racionalidade, força, competitividade, coragem entre outros aspectos também. E, a um menino que não possua as esperadas características, poderá ser chamado de “mulherzinha”, “mariazinha”, dentre tantos outros adjetivos correlatos à mulher, o mesmo ocorre com a mulher quando esta não corresponde aos padrões performativos impostos a seu gênero. Esta é uma das formas de coerção que o grupo social impõe para que se mantenha o comportamento esperado pelo padrão estabelecido para o seu gênero (LOURO, 2001).

O corpo não é apenas materialidade para imposição do gênero. Como construto cultural ele é efeito de poder, como um efeito mais produtivo de poder. Uma vez que o sexo seja entendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser dissociada da materialização daquela norma regulatória. O sexo é viabilização, por meio dele, que qualificamos um corpo para a vida no interior do mundo e da inteligibilidade cultural.

Para Butler (2001, p.155) “o que está em jogo nessa reformulação da materialidade dos corpos é o seguinte”:

A remodelação da matéria dos corpos como efeito de uma dinâmica de poder, de tal forma que a matéria dos corpos será indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação daqueles efeitos materiais;

- O entendimento da performatividade não como ata pelo qual o sujeito traz à existência aquilo que ela ou ele nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange;
- A construção do sexo não mais como um dado corporal sobre qual o construto do gênero é artificialmente imposto, mas como uma norma cultural que governa a materialização dos corpos;

- Repensar o processo pelo qual uma norma corporal é assumida, apropriada, adotada: vê-la não como algo, [...] que se passa com *um sujeito*, mas ao invés disso, que o sujeito, o “eu” falante, é formado em virtude passado por esse processo de assumir um sexo; e
- Uma veiculação desse processo de “assumir” um sexo com a questão da *identificação* e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações (BUTLER, 2001, p.155 - grifos da autora).

As relações sociais entre os sexos e as questões que as permeiam constituem um arcabouço ideológico e hierarquizam as pessoas e colocam-nas em posições hierarquizadas. A forma como estão configuradas as relações em nossa sociedade, apesar dos avanços, os valores dominantes colocam não só as mulheres em uma condição de subordinação, como também aos homossexuais, pois as diferenças biológicas são transformadas em desigualdades sociais de fato.

Cabe à manutenção desse *status quo* não só os fatores estruturais, mas aos agentes do próprio fenômeno que procuramos sondar. A fabricação de nosso corpo e das formas simbólicas com as quais construímos o mundo está em concordância com ele, pois dele derivamos; o que de certo modo conspiramos à sua perpetuação.

Desde 1970 Bourdieu mostrou que a escola é uma força conservadora. Com o objetivo de mostrar a força libertadora que ela certamente pode ser. Hoje, parece-nos necessário mostrar que o estado existente às relações entre os gêneros foram também constituídos pelas instituições escolares, assim como, com a contribuição dos próprios agentes dominados.

A expressão desta dominação pode ser vista nos relatos de nossos agentes em vários momentos. A fim de clarear o que dizemos, citamos a seguinte afirmação de A1:

Sempre segui o modelo do aluno aplicado, né. Do aluno comprometido, do responsável, que procura sempre chegar no horário, é... Que presta atenção na aula, que não atrapalha, utilizando uma definição do Foucault (acho que é) “um corpo dócil” (riso). Era bem esse tipo de aluno mesmo. Para os professores era uma maravilha, pra mim também, né, nunca me incomodei em ser assim.

No artigo intitulado *The making of the boy: meditations on what Grammar school did with, to, and for my body*, Corrigan²¹ (1991) relata suas experiências, algumas lembranças dolorosas, demonstrando em como a escola pratica a Pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. O autor mostra o processo de construção de uma masculinidade, legitimada em violência consentida (exercida dos mais velhos para os mais jovens), forjadas no esporte, na competição. Para ele, são feitos investimentos no corpo e sobre o corpo.

Ambas as situações são correlatas, mesmo ocorrendo em diferentes épocas e lugares. Elas caracterizam uma “auto-violência” que Bourdieu chama de violência simbólica, “[...] violência *censurada e eufemizada*, isto é, desconhecida e reconhecida” (BOURDIEU, 2009, p.211- grifos do autor), portanto, legítima.

Ainda que seja verdade que a violência simbólica é a forma mais branda e larvada que a violência toma quando a violência aberta é impossível, compreende-se que as formas simbólicas da dominação tenham progressivamente se enfraquecido à medida que se constituíam os mecanismos objetivos que, tornando inútil o trabalho de eufemização, tendiam a produzir as disposições “desencantadas” que seu desenvolvimento exigia (BOURDIEU, 2009, p.224).

A violência simbólica como desconhecida e legítima “[...] se opõe à tomada de consciência do arbitrário que desapossa os dominantes de uma parte de sua força simbólica ao abolir o desconhecimento” (BOURDIEU, 2009, p.224).

Embora a ação pedagógica explícita seja caracterizada por aquela que enche os relatórios e as páginas de planejamento, o investimento mais profundo dessa ação se encontra na formação de homens e mulheres, pois as “investidas” são para identificar, discernir o quanto @s alun@s se aproximam ou se distanciam da norma. Sem dúvida, as marcas que possuímos da escola, não tangem os conteúdos programáticos, mas sim, as situações cotidianas que

²¹CORRIGAN, Philip R. D. *The making of the boy: meditations on what grammar school did with, to, and for my body*. In: GIROUX, Henry. **Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics**. New York: State University of de New York Press, 1991, p.196-216.

vivenciamos em seu interior, com @s coleg@s, com @s professor@s. Marcas que incorporadas coadunam na formação do *habitus*.

A diáspora pode ser percebida em casos como os que interpretamos. Onde àquel@s que não pertencem ao campo do sexual normativo mostramos mais facilmente o processo de escolarização dos corpos e os investimentos na construção de uma heteronormatividade.

Pra mim colocar um momento pelo menos onde eu deveria estar jogar futebol com os meninos, talvez eu soubesse, talvez não com certeza, eu já sabia, já tinha ideia de que o lugar onde eu deveria estar era outro, né, não ali no meio das meninas conversando, brincando, pulando corda e jogando elástico. Não era esse, né. Eu queria buscar. Mas como eu disse antes, naquele momento eu acho que isso num era calculada, sabe que devia ficar com os meninos porque as pessoas vão me ver diferente. Acho que eu buscava uma coisa diferente, não era calculado, assim. Hoje eu vendo de fora, longe sim. O tempo passou, eu estava buscando um espaço, onde eu deveria estar. Acho que é isso (A2).

O recente estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar²², organizadas de acordo com as áreas temáticas étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), teve como objetivo

[...] a mensuração de situações de discriminação no ambiente escolar, de forma a subsidiar a formulação de políticas e estratégias de ação que promovam, a médio e longo prazos, a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais, o respeito e a própria educação para a diversidade (MAZZON, 2009, p.4).

A citada *survey* teve como público alvo: escolas públicas estaduais, municipais, urbanas e rurais de toda a Federação. Foram entrevistados alunos,

²² Utilizaremos a sigla ADAE quando nos referirmos a citada pesquisa.

professores diretores, funcionários escolares e familiares pertencentes ao Conselho Escolar ou Associação de Pais e Mestres (APM).

Destacaremos aqui, alguns dados que nos interessam, com vista a abordar nossa temática, de modo que, mostremos que as histórias ouvidas por nós não se inserem em um contexto individual meramente.

Essa pesquisa evidenciou que o grupo de respondente apresenta predisposição a manter algum grau de distância em relação aos grupos pesquisados. Sendo que o segundo maior percentual (98,9%) está relacionado ao grupo homossexual. No que tange o índice de Distância Social os valores são expressivos atingindo 72% (Cf. tabela 2).

Tabela 2 - Distância social em relação a uma pessoa homossexual por público-alvo da pesquisa (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu/minha filh@ se casasse com el@. /Casaria com el@	4,0%	5,7%	2,0%	1,4%	2,5%
Aceitaria que meu/minha filh@ namorasse com el@. /Namoraria com el@	1,1%	2,4%	1,3%	1,2%	2,0%
Convidaria/ aceitaria que estudasse em minha casa	12,6%	9,6%	11,9%	14,1%	20,1%
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	23,4%	22,4%	38,1%	23,4%	25,2%
Aceitaria como alun@/colega na sala de aula	9,0%	45,5%	21,1%	38,9%	21,8%
Aceitaria como aluno da escola	49,9%	14,3%	25,6%	20,9%	27,9%
Sem resposta	/	0,1%	/	0,1%	0,5%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009

Verificamos que as atitudes preconceituosas declaradas por nossos agentes, como pelos entrevistados pela equipe do ADAE, são em níveis simbólicos e menos explícitos como com outros elementos discriminatórios.

A1 declarou:

É... O tipo de rejeição que eu enfrentava, é que eles não queriam brincar de comigo, assim de jeito nenhum, sabe, e eu lembro que eu ia atrás, sabe, assim na hora do recreio, né, sabe, no pátio eu ficava correndo atrás deles, sabe, eu ficava querendo um pouco da atenção deles, querendo me socializar com eles, mas não, eu tinha (tosse), eu tinha uma rejeição muito grande sabe, eles não queriam saber de mim, é em relação as meninas, né, eu também tinha uma rejeição assim, no sentido de que elas tinham na mente, assim com 6 anos de idade, ainda na pré-escola, um padrão, pro que é ser homem.

O que nos leva a inferir que o preconceito em relação à orientação sexual é ainda demasiado mascarado. E é confirmado por nosso entrevistado na seguinte passagem de seu relato:

Esse preconceito continua se manifestando sim e de forma mais velada né, eu considero assim. [...] Não sei, às vezes, eu fico em dúvida, se não é coisa da minha cabeça, mesmo sabe, se é produto de todas as minhas experiências frustrantes que eu tive ao longo de toda uma vida, fico em dúvida. Mais eu acho que se manifesta de forma velada porque você percebe, sabe, um olhar enviesado de um lado, né, você vai conversar com uma determinada pessoa você percebe que ela fica toda insegura ali, né, às vezes, alguém, às vezes, você encontra com alguém, mesmo que seja de longe, você avista alguém, aí essa pessoa, ela te vira o rosto, principalmente se ela está, com outra pessoa, ou, um outro amigo, ou um outro colega, de um outro curso dando a impressão que ela tem vergonha de você, tem vergonha que você faça o mesmo curso que ela, e não quer que essa outra pessoa te conheça, saiba, né ...tem algum tipo de vínculo, algum tipo de relação, esse tipo de coisa, jeito de falar, diferente, né, e diferente pra pior na minha visão.

O preconceito por orientação sexual se realiza em nível simbólico, e se materializa em práticas discriminantes fundamentadas em capitais simbólicos (Cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito em relação à orientação sexual

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Pessoas homossexuais não são confiáveis	4,1%	4,2%	13,2%	25,2%	17,5%
Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais	9,8%	13,3%	21,4%	35,3%	22,2%
Uma lésbica é mais aceita na escola do que um <i>gay</i>	19,9%	20,6%	25,2%	34,2%	26,7%
Os alunos homossexuais não são normais	2,2%	3,0%	12,0%	21,1%	14,4%
Acho muito difícil aceitar a homossexualidade masculina	17,9%	19,2%	29,7%	36,4%	31,8%
As escolas deveriam demitir os professores homossexuais	2,6%	2,5%	9,7%	18,2%	12,2%
Eu não aceito a homossexualidade	10,9%	10,6%	20,5%	26,6%	20,3%
Os alunos homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais	1,80%	1,7%	6,9%	17,6%	10,6%
Caso exista um homossexual na sala de aula, os pais devem transferir seu filho de escola.	1,1%	0,5%	4,3%	13,4%	7,2%
Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola	1,4%	50,0%	5,3%	13,8%	7,1%
A homossexualidade é uma doença	13,6%	11,8%	23,4%	23,2%	28,2%
Os professores que não são <i>gays</i> são mais respeitados pelos estudantes	26,2%	29,3%	37,3%	44,9%	38,8%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009

Em relação às práticas discriminatórias conhecidas pelos respondentes, foi verificado para cada grupo pesquisado (alun@s, professor@s, funcionári@s) que o “maior nível de conhecimento para aquele para qual se observou o menor nível de conhecimento sobre tais práticas” (MAZZON, 2009, p.39-40).

Os resultados indicam que preconceito e a discriminação latente nas escolas resultam muitas vezes em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas ou acusadas

injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico. As práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos, mas atingem também a professores e funcionários (MAZZON, 2009, p.40).

Os maiores índices médios de situações discriminatórias sofridas por alun@s por pertencerem a um determinado grupo social são observados nos seguintes grupos social, negro (19%), pobre (18,2%) e homossexual (17,2%).

Os resultados obtidos sobre a pergunta: “**viu ou soube de algum aluno na escola ter sido humilhado**” (Cf. Tabela 4) e “**viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido agredido fisicamente**” (Cf. Tabela 5), revelam resultados preocupantes e a emergência de providências políticas, educacionais e legais, no que tange o trato das “minorias”.

Tabela 4 - Percentual de Respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido humilhado

	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
Por ser HOMOSSEXUAL	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
	39,9%	29,4%	24,1%	35,6%	19,3%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009.

Tabela 5 – Percentual de Respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido agredido fisicamente

	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais /Mães
Por ser HOMOSSEXUAL	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
	16%	10,3%	10%	18,7%	7,9%

Fonte: MAZZON, J. A. Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. FIPE, MEC, INEP, 2009.

Os resultados da pesquisa indicam que há não somente preconceito e predisposição a evitar a proximidade com certos grupos sociais, como também o conhecimento da ocorrência de situações de *bullying* na escola, onde indivíduos são humilhados, agredidos fisicamente ou acusados de forma injusta pelo fato de pertencerem a um determinado grupo social. [...] Nota-se que o conhecimento dessas situações é maior entre os alunos da escola e menor entre os pais (IBIDEM, 2009, p.40).

O desconhecimento dos pais a respeito dessas situações não é tão absurdo, pois os agentes considerados homossexuais tendem a silenciar-se, uma vez que assumir a violência é de certo materializar considerações simbólicas não dominantes.

4.3 Formação do *habitus* e Violência Simbólica

“Você quer sair do gueto
Mas a sua mente é o gueto
Você quer fugir do gueto
Mas o mundo inteiro é o gueto
G-u-e-t-o! 'cê' sai do gueto, mas o gueto não sai de você! [...]
Vai ficar sentado no gueto
Ou vamos ser parte de algo e escrever o enredo?”
(Marcelo D2 e Catra, Gueto, 2006).

Para entendermos as representações dos informantes é necessária a realização de uma análise e interpretação relacional.

A violência simbólica que se expressa nas relações entre os agentes no espaço escolar, ocorre porque estão se processando relações de conflitos, competições, estranhamentos, entre agentes que ocupam posições diferenciadas.

As representações dos agentes são decorrentes das experiências vivenciadas nas relações condicionadas pela estrutura da escola que por efeito, reproduz as estruturas de uma sociedade mais ampla.

As propriedades dos agentes se formam nas relações, de modo que o grupo dos meninos que se consideram e são reconhecidos como heterossexuais, são dotados de capital simbólico e, por conseguinte, possuidores de legitimação, em contrapartida, os reconhecidos como “gays”, “homossexuais”, são comparados às meninas (grupo socialmente desprovido de capital simbólico), explicam deste modo, os choques nas relações entre os grupos.

Pautadas nessa perspectiva elencamos alguns pontos que nos mostram resquícios da violência simbólica sofrida e das suas representações sobre os fatos vivenciados pelos nossos agentes, são eles: *habitus* (identificação e diferenciação), vergonha e território.

4.3.1 *Habitus*: identificação e diferenciação

“Se as variações do capital escolar são sempre estreitamente associadas às variações da competência, até mesmo, em domínios [...] que não são ensinados, nem controlados diretamente pela instituição escolar” (BOURDIEU, 2008, p.62), ocorre que, no caso das representações sobre a homossexualidade, cujos “efeitos” já se exprimem nas diferenças, aqui se mostra diferenças relevantes na constituição do *habitus* de agentes presumidos homossexuais.

Diferente que você percebe que a pessoa não fica a vontade com você sabe, que ela não concorda com você em si, com sua existência, com seu comportamento, com aquilo que você manifesta (A1).

Por exemplo, assim, se, entre os membros da sexualidade dominante (heterossexuais) é comum evitar sempre certos comportamentos, atos, lugares, vocabulários, os membros da sexualidade não legitimada (homossexuais) fazem com maior frequência escolhas que marcam seu respeito por uma cultura.

Me sentia melhor com certeza era quando eu estava no meio das meninas, né, mas isso não significava que eu tinha trejeitos e tal. É mas como você tá ali, né quando elas dão um grito você dá um grito junto. Eu percebia uns olhares diferentes, mas não ao ponto de a repressão ser imediata (A2).

[...] pelo menos onde eu deveria estar - jogar futebol com os meninos, talvez eu soubesse, talvez não com certeza, eu já sabia, já tinha ideia de que o lugar onde eu devia estar era outro, né, não ali no meio das meninas conversando, brincando, pulando corda e jogando elástico. Não era esse, né. Eu queria buscar. Mas como eu disse antes, naquele momento eu acho que isso num era calculado, sabe que devia ficar com os meninos por que as pessoas vão me ver diferente. Acho que eu buscava uma coisa diferente, não era calculado, assim. Hoje eu vendo de fora, longe sim. O tempo passou, eu estava buscando um espaço, onde eu deveria estar (A2).

Diferentemente daqueles que optam por um comportamento menos escolar, mais afastado dos padrões sociais impostos, há os que por meio de estratégias inconscientes articulam segundo estas para sobreviver.

Naquela época eu tava numa época muito gay da minha vida. Eu só andava com os gays da minha cidade, tava com bastante trejeito, ficava me olhando no espelho toda hora, eu tava com bastante jeito, sabe. Tava bem vaidoso. O povo fazia piada, e eu tentava relevar (A4).

A busca estética é reservada às mulheres por uma representação, confusamente associada às disposições e maneiras consideradas características dos burgueses (os modos afetados)

[...] porque a submissão a exigências percebidas como femininas e, ao mesmo, tempo, burguesas, aparece de alguma forma como o indício de uma dupla negação da virilidade, de uma dupla submissão que a linguagem corrente, que pensa naturalmente toda dominação na lógica e no léxico da dominação sexual, está predisposta a exprimir (BOURDIEU, 2008, p.358).

Quando eu saía com eles eu fazia o trabalho direitinho, sempre ficava com uma menina, sempre aquelas coisas, ia à casa de amigos, como o pai não tá então, rola aquelas coisas, aquela bagunça então, sempre fazia o dever de casa (A2).

Alguns fazem escolhas mais nítidas enquanto outros se adaptam ao meio para que possam sobreviver sem grandes perturbações. Não obstante, as escolhas são adquiridas na relação com determinado campo, este funciona como uma espécie de inculcação, e ao mesmo tempo, um mercado, onde a competência está na aquisição desses padrões e perpetuadas no modo de uso (BOURDIEU, 2008).

São indícios, eu não sei explicar. É o comportamento, é o jeito diferente de se comportar, porque assim, é... Você tem que ser popular, você tem que sentar no fundão, azarar as meninas, você tem que... não pode ser nerd, não pode sentar na primeira carteira, não pode puxar o saco [professores], você tem que andar com os meninos, fazer o que eles gostam. Eu era completamente o oposto disso tudo. Eu andava com as meninas, gostava delas, de conversar sobre tudo o que elas conversavam, não

gostava do fundão, não azarava as meninas, era bom aluno (A3).

O *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo, tempo, *sistema de classificação* [...] de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o *mundo social representado*, ou seja, o *espaço dos estilos de vida* (BOURDIEU, 2008, p.162 – grifos do autor).

No intervalo quando a gente conversava sobre os namorados delas, o melhor penteado pra elas, a melhor roupa, sabe, conversando coisas de mulher, sabe, e eu ali no meio não era estranho, né não era uma coisa estranha, ali no meio um homem, conversando sobre coisas de mulher, dando palpite sobre o namorado delas, eu comentando sobre a roupa tal, sobre o cabelo tal, sobre o filme tal, sabe, não era constrangedor nem pra mim, nem pra elas, era natural pra mim e pra elas. Seis anos convivendo fica bem natural mesmo. Quando eu contei umas falei: “nossa queimei minha língua” ué, entre outras coisas... daí quando você assume, que você vai vendo, os trejeitos ali aparecem, o modo como você fala, o modo como você age, os momentos de euforia, de felicidade, te denunciam muito... se você prestar atenção são nesses momentos em que a pessoa tá feliz, sabe que por exemplo, quando um homem pula e vibra... quando ele vê a Cher daí você vê (risos), então, elas não percebiam ali, mas depois, qual o espanto? - Eu dizia. Se você pensar bem, o jeito que eu me comunicava com vocês, o jeito que eu agia, o jeito que eu me comunicava não precisava de uma... Saída, (risos)... Era só olhar direitinho (A2).

A apreensão das características pertinentes da condição de “classe” é sincrônica e diacrônica e os

[...] traços distintivos associados à posição correspondente no espaço dos estilos de vida não se torna uma relação inteligível a não ser pela construção do *habitus* como fórmula geradora que permite justificar ao mesmo tempo, práticas e produtos classificáveis, assim como julgamentos, por sua vez, classificados que constituem estas práticas e estas obras em sistema de *sinais distintivos* (BOURDIEU, 2008, p.162-163 – grifo do autor).

Com a Ana Paula minha amiga. Na sala de aula mesmo. Ela tinha uma voz grossa, mas ela era feminina e chamavam ela de Paulão. Ela era grandona, gostava de basquete, handbol, usava bermudas de surfista, aquele Adidas de skatista. Ela fez uma pergunta pra professora, isso na sétima série, ela levantou e um menino chamou ela de Leona, pensa numa menina que virou macho. Ela partiu pra cima, o moleque morreu. E eu gostando, é lógico (risos). Ela chegou um tempo a fazer tratamento para afinar a voz, se tornou superfeminina. Mas o negócio dela era outro mesmo (A2).

Assim, falar do jeitinho, tom de voz, preferências musicais, roupas, entre outras preferências ou modos, não é somente representar este grupo por uma de suas características ou propriedades, mas a de tentar “[...] nomear o princípio gerador de todas as suas propriedades e de todos os seus julgamentos sobre suas propriedades ou as dos outros” (BOURDIEU, 2008, p.163).

4.3.2 Vergonha: exercício da violência simbólica

Tinha um ônibus fretado pelo colégio para levar e buscar os alunos, eu nem morava tão longe da escola, mas eu acho que eu via o pessoal pegando o ônibus e ia na onda, é... E assim eu lembro que toda vez que chegava no meu ponto depois na hora de embora, o comércio todo aberto, horário de almoço, eu saía, e era aquela algazarra eles iam para a janela do ônibus e ficavam gritando sabe, viadinho, e colocando apelido horrível, horrível, na hora que eu saí do ônibus eu já me preparava, ia o mais rápido possível com a cabeça baixa, eu ficava com muita vergonha, comércio aberto, passando um monte de gente na rua, e eles gritando, e era quase um ritual, sabe, eu passava por isso chegava em casa bem silenciosamente, abria o portão bem quietinho, entrava pra ninguém me ver que tinha chegado, pra ninguém perceber, ia pro meu quarto, me trancava e chorava, chorava, chorava (A1).

O que vem a ser este algo chamado de vergonha, posto por nossos entrevistados em vários momentos de seus relatos?

No dicionário Houaiss (2009), vergonha significa: desonra, sentimento de ultraje, sentimento penoso causado pela inferioridade, entre outros significados correlatos.

Sentimento causado pela inferioridade é o significado que expressa melhor o que queremos tratar aqui. Honra, moral, ética são temas que atravessam os clássicos trabalhos de Bourdieu sobre a cultura Cabila, e que nos elucidam o que vimos tratar.

Que quando eles percebem alguma atitude sua... Alguma reação sua em ser homossexual, eles percebem que você tem essa coisa, vergonha de conversar sobre aí que eles ficam em cima mesmo. Isso acontece com alguns alunos e por eles se sentirem constrangidos, eles acabam ficando quietos e são alvo de piadinhas o tempo todo, o que não ocorre com quem não tem medo de falar sobre isso, que os outros acabam se afastando e não fazem piadinhas porque eu sei que não vai surtir efeito nenhum (A3).

Esse sentimento vem sublinhar “[...] o enraizamento social e os efeitos das categorias de julgamento [...]” na vida cotidiana (WACQUANT, 2006, p.19).

Vergonha, sentimento este que expressa de modo bem peculiar às transformações sociais e seus padrões de comportamentos. Digamos, são estratégias sociais de manutenção dos comportamentos legitimados, portanto, dignos. A vergonha, assim como o medo, adquire papel fundamental na formação “superego”, e sobre a relação entre os impulsos conscientes e inconscientes na psique dos agentes. Espécie de regulador, que regulamenta os atos, os comportamentos e o modo de pensar.

Sentimento ritualizado,

[...] institucionalizados de desagrado, antipatias, repugnância, medo ou vergonha, sentimentos estes que foram socialmente alimentados em condições específicas e que são constantemente reproduzidos, não só, mas principalmente, porque se tornaram institucionalmente enraizados em um dado ritual, em dadas formas de conduta (ELIAS, 1994, p. 131).

Elas jogavam, mas eu tinha vergonha, por que eu ia jogar com elas e não com eles? E eu nunca gostei mesmo, então eu acabava não participando de certas atividades com elas, com medo de sofrer preconceito deles (A3).

O sentimento incorporado das estruturas dominantes impediu A3 de realizar atividades que tinha vontade. E as mesmas estruturas o fizeram

acreditar que não gostava de participar de certas atividades, por considerar indigno delas.

O papel da vergonha nas emoções é autodestrutivo e

[...] surge quando os dominados começam a observar a si próprios através dos olhos dos dominantes, ou seja, quando são forçados a vivenciar seus próprios modos de pensar, de sentir e de se comportar como degradados e degradantes (WACQUANT, 2006, p. 19).

Que eu tinha que mostrar pra mim, pros meus amigos, pros meus pais, pra escola que eu estudava e que eu tinha que ser inteligente, que eu tinha que tirar nota, que eu tinha que ser bem falado pelos professores. Principalmente na sala de aula. Eu tinha que mostrar pra eles. Não sei se é porque eu me sentia envergonhado por um lado, que eu tinha que mostrar, que eu tinha que provar que eu era melhor que eles, entende (A3).

O juízo que o homossexual tem sobre si mesmo não é menos contraditório do que aquele que ele possui da pessoa heterossexual. O orgulho de si está ligado ao desprezo que carrega do heterossexual, e ao mesmo tempo coexiste com a vergonha de si mesmo, com a consciência de seus limites.

Não gostava de me misturar com os meninos, porque não sabia jogar bola, nunca aprendi e segundo porque eles todos eram uns patéticos, só sabiam falar de meninas, de mulher ser gostosa, ou não ser, e eu não gostava de falar essas coisas, e aí é diferente também (A3).

O uso da ironia, e de outros subterfúgios linguísticos para tratarem os heterossexuais, são estratégias utilizadas para se sentirem em posição de superioridade, entretanto, quando na presença dos mesmos sentem-se embaraçados e até mesmo incomodados.

Hoje eu não tenho problemas com isso. Não saio por aí falando sobre mim pra todo mundo, mas também, é assim, você gosta de mim, e daí?

A gente acaba sendo um pouco tolo porque sabe que é difícil, porque pra muita gente é difícil, pra outras pessoas você sente que não existe uma relação bacana... que

você é diferente, sujo, vão falar mal porque estão andando com você. Você acaba criando mecanismos de defesa pra lidar com isso (A3).

As formas hegemônicas de estilo de vida, comportamentos, de sexualidade, expropriam dos demais suas formas de produção simbólica, prendendo-os a uma “[...] identidade fundamentalmente heterônoma que os transforma em classe objeto prototípica. Ou seja, uma classe-para-outros obrigada a formar a sua própria subjetividade através do olhar e do julgamento de estranhos” (BOURDIEU, 1997b²³, p.4-5 *apud* WACQUANT, 2006, p.19).

Naquela época eu não era muito à vontade com a minha sexualidade, acho que eu não queria aceitar, né, não sei se eu sabia, não sei te dizer se eu sabia, ou se eu já percebia que eu tinha uma diferença em relação a maioria dos meninos que conviviam comigo, e algumas diferenças em relação ao meu pai e a meu irmão que é nove anos mais velho que eu. É mais enfim, eu num, num... Por exemplo, se alguém viesse me perguntar se eu era gay eu num ia gostar. Ia dizer que não e ia querer saber o porquê a pessoa tava perguntando aquilo pra mim (A1).

Mais por eu ser mais quieto, ficar mais na minha, eu me sentia um pouco diferente dos outros meninos da sala, enfim, que tinham aquela necessidade de se reunir, de fazer bagunça, de sentar no fundão. Eu já não gostava (A3).

A gente sempre associa. Bom né, se os trejeitos do menino for parecido com os de uma menina hetero. Esses trejeitos são: não vou falar, cruzar as pernas... a fala, quando a pessoa começa a falar mais assimmm... o uso de algumas gírias, esse é hetero, ou quando uma menina usa muito as gírias, bermudão, camisetão... Além de desmunhecar, andar rebolando, flertar com garotos, no RU quando eu vou almoçar sempre encontro garotos que me olham... É complicado falar dos trejeitos. Eu tenho dias gays e outros não. Quando eu uso gírias eu estou no meu dia hetero. Não que gay não use, mas usa mais os pajubás (A4).

²³ Une classe objet. **Acts de La Recherche en Sciences Sociales**, n.17-18, p.1-5, 1997b.

A violência simbólica é esta aparente contradição, que condiciona as mentes e as ações por meio de diferentes formas simbólicas. Sua raiz se encontra no pensamento que os dominados têm de si mesmos, ao utilizar as categorias dos dominantes para se representarem.

4.3.3 Estratégia de territorialização: espaço é poder

Sempre teve aquela coisa das panelinhas, né. Que na época que eu tava na escola eu criticava, de posicionamento contra, mas hoje já adulto e me interessando aí por essas questões de educação, né, sobre o assunto, eu não sou contra não, eu acho, que é uma coisa assim que acontece produto de afinidades mesmo é a expressão mais direta das relações de afinidade que acontecem dentro de uma sala de aula. Mas tinham as panelinhas e as turmas se dividiam em três grupos, bases, os meninos, as meninas, e eu (A1).

Os grupos sociais, ou as panelinhas como ditas por nosso entrevistado, são vistas como grupos de afinidades, ou seja, de gostos, o que faz parecer que esta é uma relação extremamente natural. O que é invisível a ele são as incorporadas estruturas dominantes que são anuladas nessas relações sociais. E a valorização que ele dá as estratégias de distinção, fundamentadas nos critérios dominantes.

Eram as panelinhas, né. Aquele grupinho dos meninos, das meninas, sempre tem. Cada um fazia uma coisa. Era também como na Educação Física, eu tinha minhas amigas com quem eu andava e eu tinha alguns amigos. Eu andava com três meninos da minha sala, eu não sei parece que atrai, né?! Eu me lembro com mais duas meninas. E passado um tempo, os três se assumiram homossexuais. Apesar de na época não ter a noção, nem a certeza e ninguém se assumir, a gente era unido.

Andava mais com as meninas, isso eu dava em estereótipo digamos diferente daqueles outros, que fazia com que é... Eu fosse alvo de piadinhas, também aconteceu que eu me sentisse atingido, né. Eu digo isso mais na época do ensino fundamental (A3).

Os sujeitos classificantes que classificam as propriedades e as práticas dos outros, ou as deles próprios, são também objetos classificáveis que se classificam perante os outros, apropriando-se das práticas e propriedades já classificadas [...] as mais classificantes e as mais bem classificadas dessas propriedades são, evidentemente, aquelas que são expressamente designadas para funcionar como *sinais de distinção* [...] (BOURDIEU, 2009, p.446).

Sinais estes, que em determinado momento define a identidade social. É a partir das práticas distintivas que ao classificar um objeto ela exerce seu poder.

Sempre segui o modelo do aluno aplicado, né. Do aluno comprometido, do responsável, que procura sempre chegar no horário, é... Que presta atenção na aula, que não atrapalha, utilizando uma definição do Foucault (acho que é) "um corpo dócil" (riso). Era bem esse tipo de aluno mesmo. Para os professores era uma maravilha, pra mim também, né, nunca me incomodei em ser assim porque isso é... Acho que isso pelo menos até o presente surte o efeito do fato de eu ter ingressado na universidade pública, de eu ter vindo cursar uma faculdade com curso de graduação inserido num campo intelectual, né, tudo favoreceu, né (A1).

O senso prático, necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais, é o que faz com que as práticas, em e por aquilo que nelas permanece obscuro aos olhos de seus produtores e por onde revelam os princípios transubjetivos de sua produção, são *sensatos*, ou seja, habitados pelo senso comum. É porque os agentes jamais sabem completamente o que eles fazem que o que fazem tem mais sentido do que imaginam (BOURDIEU, 2009, p.113).

Os grupos sociais se constituem no espaço social de modo virtual e nele cada agente ocupa posições diferenciadas de acordo com o seu capital simbólico ou econômico. O uso do espaço físico propriamente também reflete as posições assumidas pelos agentes em determinado campo.

Eu sempre sentei na frente e na parede, porque eu sou alto, e não atrapalhava a visão. Isso foi até o segundo ano do colegial, aí no terceiro eu descobri um monte de coisas então vi que o fundão era mais propício, pra tudo, né. (risos) E, minhas amigas também sentavam no fundo, e elas também jogavam basquete. Eu tinha bolsa no colégio como atleta e elas também eram atletas, então, ficavam

todas amigas minhas, todas no fundo, e dessas cinco, tinha uma que era Ana Paula, e tal, ela foi minha amiga assim que a gente... Ela é lésbica. Foi minha amiga... Que tudo o que tinha de novo a gente foi junto. Eu sentava no fundo porque ela sentava no fundo. Até o segundo ano que eu lembro, sentava na frente, sempre na frente no terceiro ano por ter muita informação... Aula era o de menos, então eu sentava no fundo (A2).

Eu ficava na frente, quietinho, é... Mais estudioso (A3)

Todas as ordens sociais sistematicamente tiram proveito da disposição do corpo e da linguagem para funcionar como depósitos de pensamentos diferidos, que poderão ser desencadeados à distância e com efeito retardado, pelo simples fato de recolocar o corpo em uma postura global apropriada para evocar os sentimentos e os pensamentos que lhe são associados (BOURDIEU, 2009, p.113).

As ações e “escolhas” por um determinado lugar ou uma atitude, não são totalmente desprovidas de interesse ou estratégia, mesmo que inconsciente, elas se realizam com a função de ajustar os agentes ao campo, cumprem uma função social – especialmente a de legitimação de uma ordem social. Deste modo, podemos afirmar que os efeitos da dominação são ainda mais eficazes porque se concretiza por meios de instrumentos simbólicos aparentemente naturais.

FAZER-SE

Tolerar a existência do outro e permitir
que ele seja diferente, ainda é muito pouco.
Quando se tolera, apenas se concede, e essa
não é uma relação de igualdade, mas de
superioridade de um sobre o outro.
Deveríamos criar uma relação entre as
pessoas da qual estivesse excluída a
tolerância.
(JOSÉ SARAMAGO)

Nesta seção, cujo título reflete o encerramento deste percurso, mostramos não somente nosso ponto de chegada, mas também, a trajetória que constituímos até aqui. Nosso fazer, refazer, nossa formação. A finalização deste trabalho evidencia não somente a objetivação de um estudo, mas também seus percalços. Portanto, ele é síntese de um período repleto de disputas, angústias, vitórias, derrotas e acima de tudo, de transformação.

Em continuidade a estudos anteriores que a presente investigação, se fez. Para tanto, rompimentos em nossa estrutura mental foram necessários. Novas construções foram indispensáveis, deste modo, que também nos constituímos ao realizar este estudo. Assim, nomeamos esta chegada em **Fazer-se**.

Entendemos que nosso estudo teve o objetivo de trazer à tona a experiência vivida por homossexuais masculinos na instituição escolar a partir de suas representações, bem como estas, incidiram na formação de seus *habitus*.

Para que pudéssemos alcançar nossos objetivos, responder nossa indagação e comprovar nossa hipótese, que tivemos como base para interpretação e análise relacional, os conceitos de violência simbólica, de campo e *habitus*.

Para atender nosso propósito relatamos nosso percurso na construção do objeto, da temática, da opção pela fundamentação teórica, pois não poderíamos deslocar nosso estudo de nossa vida, uma vez, que optamos por manter consonância com nossa visão de mundo.

Não podemos dizer que manter essa consonância foi fácil e que não nos custou. Poderíamos ter escolhido um caminho comum e legitimado, mas não

seríamos verdadeiras conosco. O que contribuiu proficuamente à nossa formação em todos os aspectos de nossa vida, o trazer da dor, o da não aceitação – foi o entendimento de um campo, e suas consequências.

É na relação com determinado campo que adquirimos como “instância de inculcação” ou ao mesmo tempo como “competência cultural” que as definições de aquisição são perpetuadas no modo de uso, ou seja, em determinada relação com a cultura que funcionam como “[...] uma espécie de marca de origem e, tornando-a solidário de certo mercado, contribuem ainda para definir o valor de seus produtos em diferentes mercados [...]” (BOURDIEU, 2008, p.64).

Desta forma, fomos nos fazendo no campo, uma vez que não somos filhas deste. É este fazer, que nos embasa para respeitar e não apenas tolerar, a diversidade que encontramos ao nos relacionarmos. Experiência esta, que transformou nossa prática e estruturas. Entendendo que a maneira é uma manifestação simbólica, cujo, sentido e valor dependem tanto dos que a produzem, quanto daqueles que a percebem, e que o uso de bens simbólicos constituem um dos “marcadores privilegiados da classe” ao mesmo tempo em que serve de estratégia de distinção (BOURDIEU, 2008, p.65).

Uma vez relatado nosso percurso, realizamos a busca pelo entendimento do referencial teórico-metodológico que nos embasou, ou seja, dos estudos de Pierre Bourdieu, e as noções cunhadas por ele, que deram suporte à nossa análise.

Nesse aspecto a pertinência das considerações de Bourdieu pode nos surpreender, ao constataremos que os padrões da dominação masculina e os princípios binários de visão e divisão do mundo social, permanecem cristalizados no *ethos* de nossos entrevistados, bem como naquele posto pelo currículo oculto da instituição escolar.

De acordo com os relatos pudemos perceber que as representações acerca das suas próprias experiências são banhadas pela violência simbólica. Mesmo que de fato, os acontecimentos não tenham se desenvolvido da forma como foi relatado, pois, o que nos interessava aqui, não era o fato em si, mas como nosso agente construíra a representação da experiência vivenciada nas instituições escolares.

Em sequência fomos buscar o papel das instituições escolares na formação do *habitus* e das representações sobre a homossexualidade, como manutenção de um *status quo*.

“O essencial que a Escola transmite é adquirido” (BOURDIEU, 2008, p.65). Fixadas pelas taxinomias explícitas e padronizadas sob esquema dualista que ela transmite (e inculca na memória sob a forma de saberes restituído) no “[...] lugar dos esquemas práticos de classificação, sempre parciais e associados a contextos práticos” (BOURDIEU, 2008, p.66).

Ao organizar as preferências práticas em torno de taxinomias explícitas e dualistas ela torna possível o controle simbólico dos princípios práticos do gosto, portanto, virtual e confinada em uma pedagogia racional que “[...] tende a transformar em um corpo doutrinal de normas e fórmulas explícitas e explicitamente ensinadas, mais frequentemente negativas que positivas” (BOURDIEU, 2008, p.66).

Engendradas nas lutas cotidianas entre as classes, que as estratégias ideológicas extraem sua eficácia e aparência ao naturalizar diferenças reais, ou desigualdades de fato, convertendo as diferenças sociais ou de modos de aquisição da cultura em diferenças naturais. Eis aqui a razão à qual as maneiras ou gostos são pretextos de uma luta permanente de modo que, não existe “[...] enunciado neutro já que todos os termos designam as disposições opostas, podendo ser considerados encomiásticos ou pejorativos, conforme se adota a seu respeito o ponto de vista de um dos grupos opostos” (BOURDIEU, 2008, p.67).

Portanto, é no poder que dá sobre @s outr@s que a eficácia simbólica pode encontrar seu princípio, principalmente sobre o corpo e sua crença, na capacidade reconhecida de agir por diversos meios.

É deste modo, que tais estudos que enfoquem a questão da homofobia em ambiente escolar são extremamente necessários uma vez que as instituições escolares são uma poderosa instância de reprodução das lógicas hegemônicas, ou seja, da lógica homofóbica. Sendo ela, ensinada e consentida, acarretando efeitos negativos na formação de todas as pessoas.

Estudos com a referida temática é relevante, pois visa promover debate, interlocução, formação e informação aos profissionais da educação. Com vistas a ocasionar uma diminuição do número de crianças, jovens e adultos excluídos

do processo de aprendizagem formal, ou mesmos que incluídos permaneçam excluídos de fato, socialmente.

Podemos concluir que nossos quatro entrevistados são exemplos de pessoas que mesmo tendo passado por situações constrangedoras, vexatórias, conseguiram adquirir o *habitus* necessário para sobreviver no meio escolar, e nele obter sucesso.

Aprenderam a ler o “regulamento”, e a elaborar estratégias de vida e permanência dentro desse sistema. Portanto, de forma alguma, podemos vitimizá-los, ou acorrentá-los na sua própria experiência, a fim de criarmos uma relação: dominante-dominado. Mas, sim, uma relação permeada pelo poder nas posições ocupadas por eles em cada lugar.

Pudemos verificar a dialética nas construções das relações de nossos agentes, na troca de posições, ora dominados, ora dominantes. Cada qual no seu grupo, com estratégias de dissuasão, humilhação, ou até mesmo na incorporação do papel da eterna vítima.

Os efeitos do poder pode ser identificado no discurso de nossos agentes, quando a descrição se fez ou faz necessário de acordo com eles. Este é mais um mecanismo legitimador das desigualdades de *status*, ou seja, em última instância das desigualdades sociais.

As construções de características classificantes operam como mecanismos diferenciadores, isto é, na construção do estigma, há a criação do sujeito desvalorizado e em consequência, o sujeito “ideal”. Com bases diferenciadas em valor-valia, as desigualdades são legitimadas, e, portanto, imbuídas de poder simbólico.

Conhecendo e reconhecendo os mecanismos dissuadidos pelas instituições escolares que podemos fazer dela um aparelho eficaz ao enfrentamento às práticas sociais preconceituosas, contudo sem sermos ingênuos a ponto de ignorar o seu maior potencial - o de reprodução das lógicas de opressão e da manutenção das desigualdades sociais, isto é, temos de trabalhar dentro dessas duas lógicas, a fim de promovermos realmente um espaço democrático, aonde o sentido de democracia vá para além do regime eleitoral.

É nesse sentido, que nosso estudo contribui para desvelar alguns desses mecanismos, e fomentar práticas pautadas no respeito à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e Preconceito na Escola:** alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:_____*. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERNARD, H.R. **Research methods in Antropology: qualitative and quantitative approaches**. 2 ed. Walmut Creek (EUA): Altamira Press, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org)*. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996a, p.183-191.

_____. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996b.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. Esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, Renato*. **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p.60-88.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria & Educação**. Dossiê: Sociologia da Educação. Porto Alegre, nº 3, p.113-119, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** / Antônio Houaiss, Mauro de Salles Villar, Francisco Manoel de Mello Franco. Rio de Janeiro : Objetiva: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia ,2009.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O campo econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **O poder simbólico**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia do campo científico. São Paulo: editora UNESP, 2004.

_____. Pierre Bourdieu: sociologia. *In*: ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983a.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983b.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Une classe objet. **Acts de La Recherche en Sciences Sociales**, n.17-18, p.1-5, 1997b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma análise do sistema educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, J.C. e PASSERON, J.C. **O ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. **Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia**. Atelier: Educação e Aprendizagens, 2000.

CORREA, Lisete Bertotto. **A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003.

CORRIGAN, Philip R. D. The making of the boy: meditations on what grammar school did with, to, and for my body. *In*: GIROUX, Henry. **Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics**. New York: State University of de New York Press, 1991, p.196-216.

COSTA, Jurandir Freire. **A Ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução 001/99. 22 de março de 1999. **Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual**, 1999.

CROCHIK, Jose Leon. **Preconceito**: indivíduo e cultura. 2ed. São Paulo: Robe, 1997.

DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. **Revista Educação/PUC-Rio**, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.

DESNOS, Robert. **Le pelican**. 1944,s.p.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, vol.1.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, vol.2.

FERNANDES, Florestan. **Sociologia numa era de revolução social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

s/n. FOLHA DE SÃO PAULO *ON LINE*. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u412915.shtml>. Acessado em: 09/01/2005, p.1.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I: A Vontade do Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erwin. **Estigma**: notas sobre uma identidade deteriorada. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan W. Scott. **Revista Estudos Feministas**, v. 6, n. 1, p.114-124, 1998.

INGRAHAM, Chrys. The heterosexual imaginary: feminist sociology and theories of gender. *In*: SEIDMAN, Steven (Dir.). **Queer Theory/Sociology**. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, 1996, p.168-192.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade sexual na escola:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, UNESCO, 2009, p. 13-52.

LINS, Daniel. Apresentação. *In*: BOURDIEU. Pierre. **O campo econômico:** a dimensão simbólica da dominação. Campinas/SP: Papirus, 2000.

LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAZZON, José Afonso (coord). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar:** sumário dos resultados da pesquisa. São Paulo: MEC; INEP; FIPE, 2009.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

O GLOBO ON LINE. Disponível em:
http://oglobo.globo.com/ciencia/mat/2008/06/16/cerebro_de_homens_gays_igual_ao_das_mulheres_heterossexuais_diz_estudo_sueco-546826175.asp.
Acessado em: 09/ 01/2009.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RIBEIRO. Renato Janine. **Folha de São Paulo**, MAIS!, 31/12/2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCOTT, Joan. Ponto de vista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.1, p.115-124, 1998.

SENA, Fabiana Aguiar de Castro. Do silêncio à vontade de saber: uma experiência no curso de Pedagogia. *In*: **III Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Gestão Educacional, XV Semana de Pedagogia**, 2008, Maringá. Pedagogia UEM 35 Anos: História e Memória. Maringá: Huma Multimídia, 2008.

SOUZA, Érica Renata. **Questões de gênero na escola e na infância.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SWAIN, Tânia Navarro. Heterogênero: “Uma categoria útil de análise”. **Educar.** Curitiba, n.35, 2009, p.23-36.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TREVISAN, José Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2000.

WACQUANT, LOIC. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**. n.26. Curitiba, p. 12-29.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, 1995, p.207-226.

WINTER, Célia Aparecida Ferreira Carta. **Confissão e cura**: uma interlocução entre Foucault e a psicanálise freudiana-lacaniana. Curitiba: Juruá, 2006.

FONTES

Agente 1 - 21 anos – Curso: Ciências Sociais

Comente sobre sua infância escolar.

Então eu comecei a minha vida escolar com 4 anos para 5 anos numa escola municipal de educação infantil que tinha na minha cidade, já faz um tempo que não tem mais, né. É, e assim dessa época que eu me lembro do meu primeiro ano da minha vida escolar, eu não lembro de nenhuma manifestação de preconceito por parte dos colegas que também tinham a mesma faixa etária que eu, entre 4 e 5 anos de idade, né. Os meus problemas em relação a isso começaram quando eu fui fazer cursar a antiga pré-escola, né, num colégio estadual, já municipalizado algum tempo no meu município de origem, no município de onde eu vim. É, e foi lá assim que começaram meus problemas, né, a rejeição por parte dos colegas, principalmente dos meninos, é e que eu considero que repercutem na minha forma de socialização, no meu modo de relacionar com as pessoas até hoje, um problema que eu tenho no jeito de lidar com as pessoas até hoje, né. Bom, mas naquela época, né, qual que era o problema assim que eu tinha né, hoje, já adulto, eu tenho a impressão que não entendo muito bem certas coisas, questões de sexualidade, e tal, os colegas meio que achavam que eu era uma menina estranha (riso) sabe, uma menina, de, enfim que se vestia como eles que se vestia de menino assim. É ... o tipo de rejeição que eu enfrentava, é que eles não queriam brincar de comigo, assim de jeito nenhum, sabe, e eu lembro que eu ia atrás, sabe, assim na hora do recreio, né, sabe, no pátio eu ficava correndo atrás deles, sabe, eu ficava querendo um pouco da atenção deles, querendo me socializar com eles, mas não, eu tinha (tosse), eu tinha uma rejeição muito grande sabe, eles não queriam saber de mim, é em relação às meninas, né, eu também tinha uma rejeição assim, no sentido de que elas tinham na mente, assim com 6 anos de idade, ainda na pré-escola, um padrão, pro que é ser homem, o que é ser menino, provavelmente baseado na figura paterna, ou em outra figura masculina, da vida delas, e eu não condizia, com, com, com, o que essa, essa imagem da masculinidade da cabeça delas (tosse), e a partir daí, foi um problema que eu enfrentei ao longo de toda a minha vida escolar até o 3º ano

do ensino médio né, é ...através de piadinhas de muito mal gosto, né, é ... na escola assim, na rua também, né, na cidade né, em lugares da cidade quando eu encontrava com os colegas assim sabe, ficavam aquela coisa né, mexendo, mexendo comigo, né, é... Enfim minha vida escolar foi, foi um inferno, toda ela. Eu nunca consegui ter amigos, né (tosse), é... não tenho vínculo, assim com ninguém, depois vim pra cá, pra, pra cursar a graduação, e... né, uma cidade assim da qual eu não tenho saudade, né justamente por causa de todos os problemas que eu enfrentei a vida inteira. E quando eu vim pra cá, né, pra cursar a faculdade e não aguentando mais, né, a situação toda que eu vivenciava lá, a cidade também, porque, é um município que não tem atrativo nenhum para o jovem, não tem nada, tem apenas 20.000 habitantes, muito pequena, né, as pessoas têm uma mentalidade muito, muito retrógrada, né, em relação (tosse) aí nossa, em relação a certas coisas, então quando eu vim pra cá não aguentava mais a minha cidade, né, minha cidade de origem, eu achava que vindo pra cá eu viria pro paraíso, sabe, porque, eu, de início eu me encantei muito com a cidade, é uma cidade bonita, um lugar agradável, tal, agora eu já não penso mais muito assim, né, eu achava que meus problemas iam acabar, que seriam os fins dos meus problemas que eu ia fazer amigos, muitos amigos,... que todo mundo ia gostar de mim, mas não,né, o preconceito eu considero que continuou, né no meio universitário (tosse), e ... no meio intelectual, né, já que eu faço um curso de graduação inserido na área de discussões intelectuais, de cunho intelectual muito intensas, né, é... e esse preconceito continua se manifestando sim e de forma mais velada né, eu considero assim.

Por quê?

(Silêncio) Por quê? Não sei às vezes eu fico em dúvida, se não é coisa da minha cabeça, mesmo sabe, se é produto de todas as minhas experiências frustrantes que eu tive ao longo de toda uma vida, fico em dúvida. Mas eu acho que se manifesta de forma velada por que você percebe, sabe, um olhar enviesado de um lado, né, você vai conversar com uma determinada pessoa você percebe que ela fica toda insegura ali, né, às vezes, alguém, às vezes,

você encontra com alguém, mesmo que seja de longe, você avista alguém, aí essa pessoa, ela te vira o rosto, principalmente se ela está, com outra pessoa, ou, um outro amigo, ou um outro colega, de um outro curso dando a impressão que ela tem vergonha de você, tem vergonha que você faça o mesmo curso que ela, e não quer que essa outra pessoa te conheça, saiba, né ...tem algum tipo de vínculo, algum tipo de relação, esse tipo de coisa, jeito de falar, diferente, né, e diferente pra pior na minha visão.

Diferente como?

(Risos)... Ah, diferente que você percebe que a pessoa não fica à vontade com você, sabe, que ela não concorda com você em si, com sua existência, com seu comportamento, com aquilo que você manifesta. Aquilo que enfim... (silêncio)

Você pode me dar mais exemplos do que ocorreu na sua infância?

A minha vida escolar mais precisamente desde a pré-escola, eu me lembro que na quinta série, já saído deste colégio {tosse, tosse, pausa para tomar água, tô com a garganta ruim, desculpa, que alívio... tô com a garganta ruim quando eu começo a falar fica seca, sabe...bem melhor} então, vou falar agora de um caso que aconteceu na quinta série, uma escola particular na qual eu estudei da quinta até o terceiro ano do ensino médio. É tinha um ônibus fretado pelo colégio para levar e buscar os alunos, eu nem morava tão longe da escola, mas eu acho que eu via o pessoal pegando o ônibus e ia na onda, é... E assim eu lembro que toda vez que chegava no meu ponto depois na hora de embora, o comércio todo aberto, horário de almoço, eu saía, e era aquela algazarra eles iam para a janela do ônibus e ficavam gritando sabe, viadinho, e colocando apelido horrível, horrível, na hora que eu saí do ônibus eu já me preparava, ia o mais rápido possível com a cabeça baixa, eu ficava com muita vergonha, comércio aberto, passando um monte de gente na rua, e eles gritando, e era quase um ritual, sabe, eu passava por isso chegava em casa bem silenciosamente, abria o portão bem quietinho, entrava pra ninguém me ver

que tinha chegado pra ninguém perceber, ia pro meu quarto, me trancava e chorava, chorava, chorava, chorava, isso todos os dias que eu voltava de ônibus com o pessoal, porque eu me lembro que vez ou outra, eu voltava a pé mesmo, ou então meu pai ia me buscar. Eu acho que quando meu pai ia buscar era pior, porque às vezes eu tinha passado por uma situação desagradável na escola, com alguém, tinha engolido algum desaforo, né, e eu ficava com aquela vontade de chorar, de chorar, de chorar... Só que eu tinha que segurar senão meu pai ia querer saber o que tava acontecendo, e eu não ia querer falar, que era que eu tinha ouvido um insulto devido minha homossexualidade, mas naquela época eu não era muito à vontade com a minha sexualidade, acho que eu não queria aceitar, né, não sei se eu sabia, não se te dizer sei eu sabia, ou se eu já percebia que eu tinha uma diferença em relação a maioria dos meninos que conviviam comigo, e algumas diferenças em relação ao meu pai e a meu irmão que é nove anos mais velho que eu. É mais enfim, eu num, num... Por exemplo, se alguém viesse me perguntar se eu era gay eu num ia gostar. Ia dizer que não e ia querer saber o porquê a pessoa tava perguntando aquilo pra mim.

Mas enfim, voltando ao caso, eu ia com aquela vontade de chorar e nem conversava, nem olhava pro meu pai, por que seu conversasse eu ia desabar no choro, era horrível, horrível, horrível. Eu chegava em casa ia direto pro quarto e ai que eu me afogava nas minhas lágrimas, nas minhas angústias silenciosamente ali na minha solidão, na minha introspecção. Bom, né foram várias, várias, várias situações desagradáveis das quais eu passei. É a primeira que eu me lembro, assim como eu te disse, eu tinha uns seis anos de idade, na pré-escola que eu queria brincar com os meninos e tal, eu ia atrás, né, mas eles não queriam saber de mim, me rejeitavam, tinha aquela rejeição, né.

Relação com os professores?

É com os professores a minha relação sempre foi agradável, sabe a vida inteira, muito mais, muito mais do que com os colegas. Assim, eu até hoje tenho um respeito pelos meus professores como eu tenho ao meu pai, a minha

mãe. E na época do colégio acredito que mais ainda, na época da escola eu via-os como outros pais, outras mães que tinha, né. Meus pais, minhas mães do espaço escolar. É eu lembro que minha professora de pré-escola, né,... eu lembro de uma situação que aconteceu uma vez. Minha reação assim, diante dos insultos dos colegas, do bullying vamos dizer assim, praticado pelos colegas era chorar. Chorava, chorava, chorava. Aquele aluno chorão, né. Num respondia, não brigava, não tentava agredir com palavras, ou fisicamente. Chorava, chorava, chorava. E era legal para eles, né, eles mexiam comigo justamente por isso, era passivo diante dos insultos deles era divertido e tal. E aí que virava mais ainda objeto de chacota dos colegas, né. E eu lembro bem vagamente, né, por causa do tempo que já passou, mas na pré escola, eu lá com 6 anos de idade, a professora de vez em quando, aí R, para de chorar, que não sei o que, parece menininha, menininha que chora desse jeito, que não sei o que. Às vezes eu chegava em casa e contava pra minha mãe, não sei muito bem, não tenho certeza mas acho que minha mãe chegou a intervir nisso, foi até a escola saber.

Já na segunda série eu lembro que eu contava pra minha mãe as situações e ela ia à escola pra conversar com a professora, né. Do mais eu tive uma relação muito agradável com os meus professores, e tenho até hoje uma relação muito próxima. Acho que o que eu nunca conseguir ter, assim, né, em termos de amizade com gente da mesma idade que eu, gente que está no mesmo nível que eu buscava procurar nos professores, e tento até hoje.

Relação com os demais funcionários?

Também era muito boa, muito boa mesmo. (Tosse)

Tanto que até hoje, três anos que eu já saí do meu município de origem para cursar a graduação, e até hoje de vez em quando, funcionários da última escola que eu estudei, coordenadora e alguns professores, encontram com a minha mãe (isso é minha mãe que fala), e perguntam de mim, né. Foi mais de uma vez que a coordenadora da escola, encontra com ela e pede para eu visitar ela na escola. Ela tem um carinho considerável por mim, né.

Eu também de vez em quando eu encontro com professores primários, e perguntam para mim que faculdade eu estou fazendo, vem me abraçar, conversar, me incentivam.

Outros funcionários também eu tive uma relação boa. Inclusive com a secretária (tosse), da última escola que eu estudei (ela faleceu esse ano) eu me lembro que ela na sétima série era a minha melhor amiga. E nós tínhamos uma diferença de idade imensa.

É era regulamento da escola que nenhum aluno da escola podia ficar na secretaria, mas de certa forma, como todo mundo me via isolado ali no cantinho, então eles deixavam eu ficar na secretaria conversando com ela, e a gente conversava assim, numa boa. E ela tinha parentesco com o meu cunhado, ela é prima do meu cunhado, então a gente conversava sobre isso, sobre outros assuntos. Ficava ali. Na sétima série conversando com ela, sobre família, escola. Eu acho até que ela contava pra mim assuntos de escola que ela não contaria para outro aluno por que tinha uma confiança em mim, muito grande, sabe. E bom, ela já faleceu, mas é uma pessoa que eu carrego no meu coração pelo resto da minha vida, tenho um carinho eterno por ela.

Na sala de aula?

Sempre teve aquela coisa das panelinhas, né. Que na época que eu tava na escola eu criticava, de posicionamento contra, mas hoje já adulto e me interessando ai por essas questões de educação, né, sobre o assunto, eu não sou contra não, eu acho, que é uma coisa assim que acontece produto de afinidades mesmo é a expressão mais direta das relações de afinidade que acontecem dentro de uma sala de aula. Mas tinha as panelinhas e as turmas se dividiam em 3 grupos, bases, os meninos, as meninas, e o A1, e eu (riso).

Por quê?

Os meninos não queriam saber de mim. E tinha aquela coisa, sempre que entrava um aluno novo, acontecia muito isso, um aluno do sexo masculino (tosse) aqueles que já estudavam há mais tempo comigo meio que coagiam

esse novo membro a não fazer amizade comigo, a não ficar muito próximo, de não conversar muito comigo, e já buzinavam na cabeça do cara, ah, é viadinho! Enfim. As meninas também ficavam na mesma situação porque, por causa daquilo que eu te falei no início da conversa, eu acho que elas tinham uma imagem assim do masculino na cabeça que não condizia com a minha figura, ou minha figura não condizia com a ideia de masculinidade que elas tinham na cabeça a partir de alguns referenciais, da família delas e de convívio também.

Mais com os professores sempre foi muito boa, alguns tinham uma admiração muito grande por mim, de elogiar, de sempre falar bem, e não só dentro da escola como fora também.

Os professores presenciavam essas ofensas?

Sempre presenciavam. A minha atitude era eu chorar. E reclamar com a diretora, com a coordenadora da escola, aí essa funcionária (secretária) ia pra sala de aula e fazia aquele discurso moralista, aquele sermão que entravam por um ouvido e sai pelo outro dos alunos, e ficava por isso mesmo. E não adiantava nada.

Você acredita em amizade na escola?

Eu acho sim. Não é por causa das experiências frustrantes que eu tive que eu descredito. Lamento que eu nunca pude ter, nunca consegui ter.

Eu tenho algumas pessoas queridas, poucas mas tenho, quais eu tenho apreço, e eu sinto pelas essas mesmas pessoas que também têm apreço e carinho por mim. Também querem meu bem. Mas eu fico em dúvida, sabe? Mas eu tenho dúvida se isso realmente é amizade, sabe. Talvez seja uma defensiva minha, mas eu fico em dúvida sabe, fico em dúvida.

Que características um amigo deve ter?

Assim uma coisa que eu devo dizer é que também sou uma pessoa complicada. Por causa de todas as circunstâncias da vida eu me tornei uma pessoa muito complicada. Eu tenho a impressão que eu não me permito muito pelo meu jeito de ser das pessoas se aproximarem de mim. Que com o meu jeito de ser eu crio uma barreira, assim, entre eu e o outro. Ou os outros.
(silêncio)

Ah, mas eu acho que para uma amizade acontecer respeito é fundamental. Respeito mútuo, recíproco, e... Também numa relação de reciprocidade, recíproca, um gostar do outro incondicionalmente, independente do que faz, certo, ou... De certas atitudes que eu tenha. Gostar da pessoa, do ser humano que você vê ali. Isso é muito confuso pra mim. Muito difícil, por que eu nunca tive, então, responder isso pra mim é bem difícil. Nunca tive amigo então...
(silêncio)

Que tipo de sermão?

Aquela coisa bem moralista. Sabe, bem, oriunda do conservadorismo moral, medianos, bem de classe média mesmo. E até religiosos. Que vocês têm que se respeitar, têm que se gostar, bem aquela coisa vamos dar as mãos e formar uma roda (riso), sabe que coisa linda, e vamos ter carinho e respeito pelo próximo e só ficava só nisso mesmo. E os colegas na infantilidade, naquela infantilidade, naquela imaturidade, nem davam bola, quando muito... A atitude era colocar no livro de ocorrência. Ou se colocava de fato, ou ficava na ameaça. Se tiver uma próxima vez vou colocar no livro de ocorrência. Às vezes fazia ameaça de suspender, sabe, essas coisas assim.

Os colégios onde eu estudei não tinham assim... (tosse) Tinham o compromisso de transmitir conteúdo. Conteúdos escolares em sala de aula, não tinha assim o desenvolvimento de outros trabalhos em respeito a diversidade, uma forma de educar de uma forma mais ampla, sabe. Com perspectivas mais amplas, era só aquela coisa na sala de aula mesmo, passando o conteúdo.

Analisando hoje, como você reage?

O que eu vivencio hoje, tendo todo esse passado por trás, tendo todo esse background por trás? (silêncio 20 segundos)

Hum, não sei, às vezes eu penso, que eu gostaria de voltar no tempo, né, pra..., se o problema foi eu, o meu jeito de ser, ou também eu, voltar no tempo e fazer tudo diferente, né. Permitir que as coisas tivessem sido diferente. Aí não sei se é a resposta mais adequada.

Por causa daquilo que eu te disse lá no começo. Não sei se é coisa da minha cabeça, né, se é só uma impressão, se é algo que fica apenas na sensibilidade, né, sensação, mas eu percebo entre uma e outra pessoa um jeito diferente de olhar, né, pra mim, um olhar assim meio enviesado, um olhar preconceituoso, né, uma insegurança com a minha presença eu sinto como se a minha sexualidade incomodasse mesmo, como se, não! Incomoda mesmo. É visível sim quanto incomoda algumas pessoas. É a maneira de falar quando abordo, quando eu preciso abordar. Bom, tem gente que desde que eu comecei a minha graduação viraram a cara pra mim, parou de conversar e eu não sei por que, nunca veio, nunca chegou em mim pra dizer que tinha algum problema comigo ou que tinha feito alguma coisa, né, também nunca procurei saber. Mas eu também não dou bola também. Vira a cara pra mim eu também não olho, não quer conversar comigo eu também não converso. Mas eu não consigo entender o porquê e, eu atribui a isso, sabe. A esse tipo de coisa. Mas tem ... Sempre duas ou mais pessoas no máximo que fazem diferença na vida da gente, que valem realmente a pena.

Relação na escola interfere na sua vida pessoal?

Não de forma alguma. Que eu fosse gay porque os outros falaram pra mim, que eu era, ou... não... (silêncio).

Como você era na sala de aula como aluno?

Sempre segui o modelo do aluno aplicado, né. Do aluno comprometido, do responsável, que procura sempre chegar no horário, é... que presta atenção na aula, que não atrapalha, utilizando uma definição do Foucault (acho que é) “um

corpo dócil” (riso). Era bem esse tipo de aluno mesmo. Para os professores era uma maravilha, pra mim também, né, nunca me incomodei em ser assim porque isso é... Acho que isso pelo menos até o presente surte o efeito do fato de eu ter ingressado na universidade pública, de eu ter vindo cursar uma faculdade com curso de graduação inserido num campo intelectual, né, tudo favoreceu, né.

Você era solicitado a ajudar aos colegas?

De vez em quando sim. Não é que eu não gostava. Era que eu ficava tão magoado com os insultos dos colegas, assim no geral com as ofensas que eu assumi um comportamento egoísta. Eu tinha um comportamento egoísta. Pediam pra eu ajudar, mas eu tinha aquela raiva interiorizada, aquela angústia que eu não queria. Não eram todos os colegas que mereciam isso, comportamento da minha parte, mas eu era bem assim. Era eu e eu mesmo. (tosse)

Como você avalia essas situações?

(Tosse)

Que tipo de situação assim?

Como eu avalio assim, através de uma definição?

Como você vê essas vivências, experiências passadas?

Eu vejo (silêncio)... bem desagradáveis, muito desagradáveis, e ao meu ver com consequências (como eu já disse) até hoje na minha forma de relacionamento com as pessoas, melhor dizendo, nas minhas dificuldades de relacionamento com as pessoas, de socialização.

A minha dificuldade é que eu estou sempre numa defensiva, assim sabe como eu nunca tenho certeza, se determinada pessoa é meu amigo mesmo, se ela realmente gosta mim, se realmente ela tem um carinho por mim, uma consideração, respeito por mim em primeiro lugar. Então estou sempre numa defensiva, não sei, aquele receio de me aproximar demais, de pedir ajuda, de

desabafar alguma dificuldade, é com receio de... Da pessoa sei lá... Me achar idiota, sabe. Pensar... Quem esse cara tá vindo falar isso pra mim, coisa pessoal, cada um com seus problemas... Eu fico sempre na defensiva assim, minha maior dificuldade é essa, acima de tudo de confiar. Confiar no caráter nos sentimentos dela para comigo, nos bons sentimentos dela para comigo.

Você tem mais alguma coisa pra complementar?

Bem acho que é isso.

Então obrigada.

Agente 2 - 22 anos – Curso: Ciências Sociais

Em qual grupo você se sentia melhor?

Me sentia melhor com certeza era quando eu estava no meio das meninas, né, mas isso não significava que eu tinha trejeitos e tal. É mas como você tá ali, né quando elas dão um grito você dá um grito junto. Eu percebia uns olhares diferentes, mas não ao ponto de a repressão ser imediata, mas com certeza devem ter conversado, comentado, porque num é uma coisa normal, pra mim é mas não é para os padrões de tudo entendeu? O convívio sempre foi mais com as meninas. Os amigos homens que eu tive eram poucos na época, mais com os amigos de rua, que ia jogar alguma coisa, brincar. A maior parte do tempo eu passava com as meninas. É claro que algumas pessoas falavam, olha só, só anda com meninas e tal. E não estavam errados não, se anda com meninas era porque não era menino mesmo, não era um homenzinho que ia gostar de mulher. Esse tipo de coisa. Agora sofrer preconceito assim na pele, na lata nunca tive não, não lembro, eu não tenho ideia, ou eu era muito pequeno para perceber. Mas acho que uma coisa dessa marca.

Quanto ao praticar futebol para estar em contato com os meninos?

Pra mim colocar um momento pelo menos onde eu deveria estar jogar futebol com os meninos, talvez eu soubesse, talvez não com certeza, eu já sabia, já tinha ideia de que o lugar onde eu deveria estar era outro, né, não ali no meio das meninas conversando, brincando, pulando corda e jogando elástico. Não era esse, né. Eu queria buscar. Mas como eu disse antes, naquele momento eu acho que isso num era calculada, sabe que devia ficar com os meninos porque as pessoas vão me ver diferente. Acho que eu buscava uma coisa diferente, não era calculado, assim. Hoje eu vendo de fora, longe sim. O tempo passou, eu estava buscando um espaço, onde eu deveria estar. Acho que é isso.

Seu lugar preferido na sala de aula?

Eu sempre sentei na frente e na parede, porque eu sou alto, e não atrapalhava a visão. Isso foi até o segundo ano do colegial, aí no terceiro eu descobri um monte de coisas então vi que o fundão era mais propício, pra tudo, né. (risos) E, minhas amigas também sentavam no fundo, e elas também jogavam basquete. Eu tinha bolsa no colégio como atleta e elas também eram atletas, então, ficavam todas amigas minhas, todas no fundo, e dessas cinco, tinha uma que era Ana Paula, e tal, ela foi minha amiga assim que a gente... Ela é lésbica. Foi minha amiga... Que tudo o que tinha de novo a gente foi junto. Eu sentava no fundo porque ela sentava no fundo. Até o segundo ano que eu lembro, sentava na frente, sempre na frente no terceiro ano por ter muita informação... Aula era o de menos, então eu sentava no fundão.

Como os professores se relacionavam com você?

Olha, eu sempre tive um bom relacionamento com os professores. Quando tinha problemas eu nunca identifiquei os motivos, mas acho que eram por outras coisas. Era mais por diferenças de ideias, opiniões, debates, sabe quando não vão com a sua cara porque a gente vai contestar alguma nota, essas coisas. Na verdade eu me lembro de dois professores uma na sexta série e um no segundo ano... Um de geografia e um de química... Não identifiquei nenhum tipo de problema a não ser de diferenças de ideias mesmo, às vezes, o professor não vai com a cara do aluno porque ele reclama nota... acho que isso.

Eu sempre tive um bom relacionamento com os professores, principalmente com as professoras (risos), por você andar mais com as meninas você ganha, você sabe mais como é, o relacionamento é sempre melhor, você sabe como que é o relacionamento é melhor mesmo, o relacionamento com as mulheres é mais difícil (risos) de lidar. Cheguei a frequentar a casa de uma professora, o relacionamento era bom.

Você era bom aluno?

Era sempre fui. Sempre. Na verdade eu fui bom aluno em quase todas as matérias. Menos em matérias que me deixavam... Que eu não tinha muito interesse, mas era mediano. No total sempre tive uma média boa, mas não me chegava a comprar isso não.

A cobrança de pai e de mãe sempre existiu, mas de mim mesmo não. Me cobrar, cobra eu num me cobrava muito não ... Mas que era bom era muito bom nas que eu não gostava era mediano, física, química e matemática. Nas outras eu tinha interesse mesmo, estudava bastante, mas me cobrar assim... Na verdade as pessoas têm um período meio de adaptação das coisas, consigo mesmo eu marco o terceiro ano como o da catástrofe, ou não, foi um ano que eu fui muito bem algumas disciplinas, mas na que era mediano, passei tudo com seis, assim, sabe, já não estava nem aí mais... Estava preocupado com outras coisas, tanto que prestei o vestibular, passei no primeiro, sempre fui um bom aluno, entendeu... me cobrar não cobrava não, até porque eu tinha uma bolsa de estudo e treinava o dia inteiro basquete quase seis horas por dia de segunda à sexta.

Como era a sua relação com o grupo de basquete?

Ah, começou a complicar. Eu jogo basquete desde a sexta série comecei a jogar com dez anos. Foi sempre bem respeitoso, né, no sentido de que eu nunca tive uma atitude é... Que fosse abusiva na minha cara, mas na minha cabeça (risos)...

Eu me lembro que o problema começou com uns quinze anos, porque até então eu só ficava com as meninas... Os meninos saíam... Quando eu saía sempre saía pra ficar com uma menina, aí sim eu já tinha ideia, entendeu, do que eu tava fazendo, mas eu também já tinha um outro tipo de pensamento, né Com, cinco, dez anos eu nunca pensava em sair ficar com um cara, mas depois com doze, treze, quatorze anos você já olhava diferente, com quinze anos aí, sim o negócio ficou feio, começou a viajar muito... Os treinos coletivos, todo mundo tomando banho, era problemático, problemático pra mim... Eu ter que ficar ali a situação é outra... Mas sempre fui respeitoso, mas na minha cabeça.

O time nunca desconfiou?

Nunca, nunca, porque quando eu saía com eles eu fazia o trabalho direitinho, sempre ficava com uma menina, sempre aquelas coisas, ia na casa de amigos, com o pai não tá então rolam aquelas coisas, aquela bagunça então sempre fazia o dever de casa.

E no intervalo?

Ficava com os meninos do basquete também. Mas ficava bastante com as minhas amigas que sentavam no fundo. O que a gente não tinha conversado na aula a gente conversava lá fora, entendeu.

Engraçado que pra elas também quando eu falei que gostava de homens tal, foi surpreendente, né, essas meninas que sentavam comigo. Eu estudei com elas desde a sexta série, mas só a Ana Paula é que tinha conhecimento do que a gente passava junto, do que a gente tava descobrindo junto, as outras não daí, algumas entraram na faculdade, o terceirão acabou e deu aquela dispersão, eu fiz um ano de cursinho sem elas, e quando eu contei pra elas dois anos depois que a gente terminou foi uma surpresa, e tal...

Eu demorei pra contar, porque ficava meio assim, é foda, não sei... não sei demorei quatro anos pra contar pro meu pai e pra minha mãe, dois pra elas... é um processo mesmo... e quando eu contei pra elas, elas ficaram surpresas, né Mas antes, no intervalo quando a gente conversava sobre os namorados dela, o melhor penteado pra elas, a melhor roupa, sabe, conversando coisas de mulher, sabe, e eu ali no meio não era estranho, né não era uma coisa estranha, ali no meio um homem, conversando sobre coisas de mulher, dando palpite sobre o namorado delas, eu comentando sobre a roupa tal, sobre o cabelo tal, sobre o filme tal, sabe, não era constrangedor nem pra mim, nem pra elas, era natural pra mim e pra elas. Seis anos convivendo fica bem natural mesmo. Quando eu contei umas falaram: "nossa queimei minha língua" ué, entre outras coisas... daí quando você assumi, que você vai vendo, os trejeitos ali aparecem, o modo como você fala, o modo como você age, os momentos de euforia, de felicidade, te denunciam muito... Se você prestar atenção são

nesses momentos em que a pessoa tá feliz, sabe que por exemplo, quando um homem pula e vibra... quando ele vê a Cher daí você vê (risos), então, elas não percebiam ali, mas depois, qual o espanto eu dizia, se você pensar bem, o jeito que eu me comunicava com vocês, o jeito que eu agia, o jeito que eu me comunicava não precisava de uma ...saída, (risos)... Era só olhar direitinho...

O comportamento delas mudou com você?

Só melhorou. (risos) Tudo o que elas tinham receio de contar antes, passaram a contar. Antes já contavam quase tudo, agora contam tudo mesmo.

E com os garotos?

Maringá é uma cidade relativamente grande, mas ela tem uma coisa de ser pequena, né, ela tem quatrocentos mil habitantes, mas tem um negócio... os círculos que você forma meio que te perseguem... por exemplo, fazia quatro anos que eu deixei de treinar basquete quando eu ... quando a coisa ficou pública mesmo, quando eu contei pro meu pai e pra minha mãe meio que eu que se foda... eu parei de treinar com dezessete anos, e contei pro meus pais aos vinte anos, daí a coisa ficou meio pública... eles ficaram sabendo...treinei até o juventude, e quando eu ia entrar pro sub-20 eu saí, meus amigos continuaram, mas era um lugar que rodava muita pessoa, vínculo mesmo com aquelas pessoas, só mesmo com poucas e meus amigos homens do basquete que eu tinha uma boa amizade eu não perdi até hoje, foram Brunão, Pedro e ... que eu tinha um vínculo maior e que eu continuo até hoje. Eu sei que teve piada sobre o Buth ser homossexual. Sei que uma vez eles foram pra uma viagem, onde alguns atletas que jogaram comigo que ficaram sabendo fizeram piadas e tal, mas assim, eu fiquei assim um pouco chateado no começo, mas esperar o que desse tipo de pessoa, assim sabe, vou fazer o quê... Precisam ter limitações, e vão falar e não vão gostar e eu também não estou aqui pra... Já fiquei muito tempo no closet (risos) sabe pra ficar me preocupando com esse tipo de argumento, sabe, tô de boa, né. Mas com certeza devem ter

piadas enormes, horrendas, deve rolar horrores, mas eu não vou ficar procurando, né.

E na universidade?

Então, foi assim... Na universidade tive um lance legal. Mas não sei o porquê isso aconteceu comigo

Eu me formei com dezessete anos e fiquei um ano fazendo cursinho, e esse ano foi trágico pra mim, foi o momento que eu mais me fechei, assim, porque eu já sabia o que eu era, né, foi um ano que eu só estudava, porque tinha que passar no vestibular, e tal, mas o estudo mesmo era um refúgio pra não pensar na... Que era verdade, naquilo que eu sentia naquilo que eu tinha desejo, naquilo que eu queria fazer, né, os pensamentos vinham... E você olhava um cara na rua e é isso mesmo, puta é isso mesmo, e isso ficava martelando... nã, nã, nã... E daí fiquei em casa, engordei um monte, que eu só ficava em casa não saía, só ia pro cursinho, fumava o dia inteiro, daí eu passei no vestibular, daí, eu é... Pensei quer saber dane-se agora que eu tô na universidade eu não vou fazer questão de esconder de ninguém, sabe, mas eu acho que isso ia ser um teste que ia fazer comigo mesmo, eu vou ter espaço, ou vou ficar enrustido pra vida inteira, eu vou ter espaço de agir pelo menos um pouco, de ser aquilo que eu sou pelo menos um pouco, de ter pessoas que convivam comigo, ter espaços que eu frequente mesmo tendo uma opção sexual, de ter a minha opção sexual...

Então cara, fui super-receptivo, desencanei total, entrei na vida nova e tal, e foi massa pelo menos de eu não ter que ficar escondendo mais nada de ninguém, mas eu acho que não esconder mais nada de ninguém é não esconder mais nada da gente mesmo, né, da gente não ter mais problema em relação a isso.

Você se sentiu mais livre depois de ter assumido para sua família?

Com certeza.

Isso foi determinante para mudar todo seu comportamento?

A família? Principalmente a família. É o melhor peso que você tira das suas costas, sabe, eles foram as pessoas que te criaram... né, tudo... Foi a melhor coisa que eu fiz, talvez devia ter feito antes, mas foi na hora certa.

Qual foi a reação?

(Risos) Foi engraçado. A história bem complicada. Eu tinha um amigo aqui em Maringá que andava no grupinho junto comigo e as meninas, e jogava basquete também, mas ele sim tinha os trejeitos, não que eu não tenha hoje, mas naquela época eu sei que eu não tinha muito, por que eu enganava bem hã, hoje eu não faço questão de esconder nada. Ele tinha bem os trejeitos e ele foi pra Londres com a família e tal. Chegando lá ele descobriu o mundo, sexo, drogas e rock'n roll. Virou drag queen, e garoto de programa, e como ele fazia os atendimentos, ele fazia pela internet. O cara via a imagem dele como homem e falava, hoje não eu quero mulher, então ele se trocava na frente do cara e agendava o programa. E eu conversando com ele pelo MSN, com a web cam, vendo ele se montando. E eu ali só dando print screen, print screen, congelando a imagem e gravando, aí gravei todas as imagens do Vinicius e de um amigo meu que dormia em casa, saía comigo pra cima e baixo. E essas coisas acontecem. Ele é homossexual e eu também sou. E nunca dissemos nenhuma palavra um pro outro, mas a gente estava sempre junto, e dos meninos era o que eu mais andava, tinha os mesmos gostos, falava das mesmas coisas, falava mal dos penteados das meninas (risos) e eu congelei essas imagens e guardei num lugar bem seguro no meu computador. Chegando um dia meu irmão encontra. Ele veio me questionar o por que, que eu tava com aquelas fotos ali, daí, antes de qualquer tipo de coisa eu já falei logo pra minha mãe, pro meu pai...

É isso aí mesmo... Só tem uma diferença eu não tenho vontade de me montar, de me vestir de mulher, de... Mas ele tem e... Pra qualquer sombra de dúvida eu gosto mesmo de homem e tal... Meu pai virou assim pra mim e disse:

___ Mas não levanta não?! (riso).

Eu falei:

___ Como assim, não levanta?

___ Com uma mulher não levanta não?

Pai até levanta, mas até hoje nunca me satisfaz como tem que satisfazer. Daí ele olhou pra minha cara, virou e falou: ___ fazer o que, né. E foi deitar. Era umas vinte horas e ele nunca vai deitar essa hora. Meu irmão ficou chutando cadeira, falando bosta e eu nem aí.

Por que com meu irmão eu me viro, o pior é pra pai e mãe.

Ai minha mãe chegou, ela foi pro quarto e ele deu a bela notícia. Ai ela veio falar comigo no quarto.

___ F. que história é essa! _ ela chorava, chorava.

___ É isso mesmo mãe! Eu gosto é de homem! Acabou a mentira!

Aí ela ia trancava a porta. Daí ela voltava.

___ Mas não conta pra ninguém não.

Aí eu:

___ Ai meu deus pronto!

Ai ela ia chorava mais e voltava.

___ Não conta pros parente não.

___ Não vou contar não.

___ Mas você vai continuar do mesmo jeito que você age em casa, né? Você é o meu preferido, não devia ter feito isso comigo.

___ Aí como se eu tivesse tido escolha.

Daí ela ficou uma semana sem falar comigo. Já tem um tempo que ela voltou a falar comigo. Não que o assunto seja discutido claramente lá em casa hoje, mas pelo menos as coisas já estão em pratos limpos. Então, se eles não gostam de ouvir alguma coisa, então eles vão se policiar bem naquilo que eles vão perguntar. Hoje eles já sabem. E meu irmão até tem ciúmes de mim. Tem a cabeça mais aberta, é mais jovem. Pergunta com quem eu saio, com que eu tô saindo. Agora pai e mãe, por mais que você conte, tem que respeitar um pouco o espaço deles. Falar assim que um filho é gay, deve ser foda, né. Eu respeito eles e eles me respeitam. Ninguém grita mais comigo quando eu ouço Cher (risos).

Você presenciou ofensas explícitas?

Várias vezes. Com esse meu amigo Vinicius. Minha mãe, mesmo falava: “para de andar com esse viadinho”. Nas discussões com o time de basquete, falavam: “cala boca viadinho”. Ele sempre foi mais porra louca mesmo. E vendo isso eu ficava com medo de mostrar muitas coisas. Um pouco dos trejeitos, do jeito de você falar, sempre falar num tom de voz assim...

É uma coisa que você se policia por um mês depois vira normal, você consegue.

Com a Ana Paula minha amiga. Na sala de aula mesmo. Ela tinha uma voz grossa mas ela era feminina e chamavam ela de Paulão. Ela era grandona, gostava de basquete, handbol, usava bermudas de surfista, aqueles Adidas de skatista. Ela fez uma pergunta pra professora, isso na sétima série, ela levantou e um menino chamou ela de Leona, pensa numa menina que virou macho. Ela partiu pra cima, o moleque morreu. E eu gostando é lógico (risos). Ela chegou um tempo a fazer tratamento para afinar a voz, se tornou super feminina. Mas o negócio dela era outro mesmo...

Com certeza algumas coisas que eu ouvia assim... e você sempre tem um coleguinha diferente. Eu nunca fui tachado assim, “ai viadinho” mas eu sempre me coloquei na posição daquele que era, de me preservar uma imagem minha pra que eu não sofresse aquele tipo de ataque, porque era foda. Quando eu via ficava com uma dó. Hoje não eu tenho toda a capacidade de me defender sozinho. “Sou mesmo! Você paga as minhas contas? Quem paga é meu pai e minha mãe” (risos).

Então, quem tinha que saber já sabe. Agora então, o resto que se foda.

Eu sempre me preocupo com o que os outros vão pensar. Só o olhar parece que a pessoa faz um diagnóstico, que não primeiro passo que você der pra trás ela vai comentar. Eu acho que isso com todas as pessoas. Mas que aí tem o agravante da homossexualidade. Mas se você ficar encanado nisso vira paranoia. Mas eu tô afim é de ser feliz.

Você tem mais alguma coisa pra complementar?

Acho que é isso.

Então obrigada.

Agente 3 – 24 anos - Curso: Química

Fale-me sobre sua experiência escolar?

Eu sentia um certo preconceito. E apesar de ser indiretamente porque eu até então não havia falado com ninguém sobre isso. Mais por eu ser mais quieto, ficar mais na minha, eu me sentia um pouco diferente dos outros meninos da sala, enfim, que tinham aquela necessidade de se reunir, de fazer bagunça, de sentar no fundão. Eu já não gostava. Eu ficava na frente, quietinho, é... Mais estudioso. Andava mais com as meninas, isso eu dava em estereótipo digamos diferente daqueles outros, que fazia com que é... Eu fosse alvo de piadinhas, também aconteceu, que eu me sentisse atingido, né. Eu digo isso mais na época do ensino fundamental.

O que os professores falavam?

Os professores sentiam sim, [que] eu era um pouco mais protegido. Eu acho que era por isso. Eu por ser mais quieto e pelas meninas comentarem também. É... Os meninos mandavam as meninas darem em cima de mim, [falarem] de que queriam ficar comigo e eu não aceitar. Sabe, é lógico que ele não vai aceitar, ele não gosta! Sabe desse tipo coisa. Então... Isso acontecia.

Como era a sua reação ao ser alvo das piadinhas?

Assim eu ficava muito constrangido, porém sempre fiquei na minha. Eu sempre me comportei bem, sempre fui bom aluno, então tinha é... Certa proteção em relação à escola, aos professores e meus amigos, mais as meninas é claro! E, mesmo assim me sentia atingido não em relação à escola em si, mais em relação aos meus colegas de sala.

Sentir preconceito em relação à escola em si não. Era mais em relação aos colegas em si.

Acredita em amizade na escola?

Amizade na escola? Sim eu acredito. Mas é claro que com o tempo, conforme eu fui assumindo pra mim mesmo e pra minha família, eu ganhei pessoas e perdi pessoas. Então...

Aqui mesmo na universidade hoje é assim. Eu vejo isso é... Enfim, só das pessoas desconfiarem é um problema, há pessoas que desconfiam e te olham feio, não querem conversar com você, né. Mas percebo isso até hoje dando aula, trabalhando na escola com o estágio. Eu percebo isso dos alunos, pelo que eu passei um pouco e acabo me identificando um pouco com alguns deles dentro da sala de aula. Com meninos e meninas que se sentem mais é... Constrangidos que não gostam de falar muito sobre, e que tem problemas em relação a isso e em casa, com amigos e dentro da escola.

Geralmente eles são muitos quietos, é conversam pouco até com os professores e mesmo... Tem medo de responder uma pergunta, com medo de a bichinha tá falando, porque eu já vi isso acontecer.

O que o identifica com esses alunos hoje?

O meu próprio comportamento, o comportamento que tive na minha época de estudante, com eu agia. E como as brincadeiras que eles fazem que é muito parecida com as brincadeiras com que me abordavam, enfim, com as piadinhas, com o comportamento deles mesmo em sala de aula. Então é muito parecido que constantemente acontece, né. Assim, no caso de um ou outro aluno que são mais abertos em relação a isso que assumiram a sua homossexualidade, ou que conversam com todas sobre, que não têm problema, medo, que não têm vergonha, eles de certa forma, acabam até sendo melhor inseridos porque assim, é um pouco difícil dizer isso, é os outros que acabam ficando um pouco envergonhados em relação a isso. Que quando eles percebem alguma atitude sua... Alguma reação sua em ser homossexual, eles percebem que você tem essa coisa, vergonha de conversar sobre aí que eles ficam em cima mesmo. Isso acontece com alguns alunos e por eles se sentirem constrangidos, eles acabam ficando quietos e é alvo de piadinhas o tempo todo, o que não ocorre com quem não tem medo de falar sobre isso, que

os outros acabam se afastando e não fazem piadinhas porque eu sei que não vai surtir efeito nenhum.

Mas eles acabam vivendo aquele mundinho dos três, quatro, cinco amigas em volta e as meninas também a mesma coisa, e aquele grupinho o tempo todo, o tempo todo, é muito sozinho. Eu acho isso, semelhante também, embora eles sejam mais desses assumidinhos, eles ficam mais à vontade porque não fazem mais piadinhas, mas eles ficam ali.

Aqueles que ficam mais quietos, os comentários, as piadinhas são maiores, é o que acontecia comigo, por exemplo, que não conseguia me assumir, embora eu já tinha [tivesse] todo aquele parecer, de que eu era homossexual.

O que é esse parecer homossexual para você?

São indícios, eu não sei explicar. É o comportamento, é o jeito diferente de se comportar, porque assim, é... Você tem que ser popular, você tem que sentar no fundão, azarar as meninas, você tem que... não pode ser nerd, não pode sentar na primeira carteira, não pode puxar o saco [professores], você tem que andar com os meninos, fazer o que eles gostam. Eu era completamente o oposto disso tudo. Eu andava com as meninas, gostava delas, de conversar sobre tudo o que elas conversavam, não gostava do fundão, não azarava as meninas, era bom aluno... E isso deixava... Pra eles...

E nas aulas de Educação Física?

Nunca participei. Assim participava, mas nunca gostei de futebol, nunca jogava futebol, não jogava bola com os meninos. Eu jogava queimada o tempo todo com as meninas. Isso é muito comum. Na minha turma tinha uns três, quatro, cinco que só jogavam queimada, e tinham todo o jeitão.

Não gostava de me misturar com os meninos, porque não sabia jogar bola, nunca aprendi e segundo porque eles todos eram uns patéticos, só sabiam falar de meninas, de mulher ser gostosa, ou não ser, e eu não gostava de falar essas coisas, e aí é diferente também.

Elas jogavam, mas eu tinha vergonha, porque eu ia jogar com elas e não com eles? E eu nunca gostei mesmo, então eu acabava não participando de certas atividades com elas, com medo de sofrer preconceito deles.

Mas você tinha vontade de pelo menos tentar jogar com elas?

Tinha, tinha, tinha.

E no intervalo?

Eram as panelinhas, né. Aquele grupinho dos meninos, das meninas, sempre tem. Cada um fazia uma coisa. Era também como na Educação Física, eu tinha minhas amigas com quem eu andava e eu tinha alguns amigos. Eu andava com três meninos da minha sala, eu não sei parece que atraí, né?! Eu me lembro com mais duas meninas. E passado um tempo, os três se assumiram homossexuais. Apesar de na época não ter a noção, nem a certeza e ninguém se assumir, a gente era unido.

Como você vê isso na sala de aula hoje na posição de professor?

É bem parecido. Me deixa bem surpreso. Pra mim é bem claro algumas atitudes, da reação de alguns alunos, claro que enfim, são comportamentos distintos dentro da sala de aula, cada um tem um jeito. São muitas as panelinhas. É muito semelhante, né. Assim, eu tento de alguma... Assim, não valorizar ou desvalorizar alguém. Eu tento de alguma forma defender uns em relação aos outros, o que eu sentia falta de alguns professores meus em sala de aula. Porque eu sentia um certo preconceito, as piadinhas e os professores não levavam isso a sério, enfim. E hoje, eu tento até certo ponto fazer isso. Não separar, mas juntar, defender, fazer um pouco do que acho que deveria ser feito. Tem um pessoalzinho que a gente sempre desconfia, que se sente mais constrangido, não tentar desvincular esses alunos, de afastar esses alunos. Por que assim fica mais difícil com certeza, por que eles já não gostam de você, já não gostam da sua aula, não querem mais ir para a escola.

De que forma você procura lidar com essas situações em sala de aula?

Principalmente quando eles “brincam”, fazem piadinhas ou tentam constrangê-los de qualquer forma, sabe. Tentam passar a imagem que eles são diferentes dos outros, né. Vocês são assim, então, são diferentes vocês não podem entrar na turma (uma turma do Bolinha e uma turma da Luluzinha), vocês são uma turma à parte. Eu chamo a atenção, eu acho que não é legal.

Você era solicitado a ajudar outros alunos?

Algumas vezes. Uns aceitavam outros não. Porque sempre houve a questão da competição na sala de aula, né, assim, a competição e era protegido. Então, assim: por que tem que ser ele? Por quê? Mas eu tirei mais nota do que ele? Mas, por quê? Entendeu. Então acabavam brigando comigo e com a professora, porque não aceitavam. Mas eu era de boa. Mas eu também não gostava de ajudar, eu acabei me sentindo um pouco... Um pouco... Eu falava para a professora: não, não, faz pergunta. Não me deixa não me chama atenção. Porque eu preferia que ele me esquecesse, me deixasse ali, no cantinho do que [silêncio]... Para que os outros não achassem que de repente estava rolando é... Não sei... Enfim.

Você achava que era protegido pelos professores? Como era essa proteção?

Por alguns professores sim. Eu não sei a relação de, enfim, do meu comportamento, ou deles acharem é homossexual, não sei. Mas eu acho que porque eu ser diferente de repente, de ficar quietinho. Minha sala sexta, sétima, oitava série, enfim, minha sala era muito terrível. Era uma sala de indisciplina, o tempo todo, de professores terem que ficar mudando de lugar, de sala o tempo todo.

Eu sempre fui bom aluno. Sentava bem em frente à professora, ou ali no meio, e sempre quietinho e por eu ser quietinho, eu estudei mais, meus pais sempre me cobraram muito isso também, então eu era protegido no sentido da chacota dos alunos, não sei.

Hoje na posição inversa como você vê essa organização do espaço?

Assim, em algumas situações é muito semelhante. Eu vejo alguns alunos ali na frente, onde é ali eles conseguem prestar mais atenção na aula. Em estar em contato comigo ali, também. Que é... O comportamento é muito semelhante, eles são mais quietos, se fixam mais á aula, por estarem ali na frente. Então, às vezes, eu troco alguns alunos pego um aluno do fundão e tiro, e o da frente, e jogo na panelinha. Até mesmo para perceber como é isso, essa coisa de você tirar alguém dali e colocar ali na frente. Por exemplo, na panelinha do fundão, por exemplo, tem sempre o rei do pedaço você sabe que como professora a primeira pessoa que você tem que procurar “amizade” é com ele, porque aí a sintonia vai acontecer porque ele vai falar bem de você.

Em relação aos gêmeos que se travestiam?

Eles viviam muito no mundinho deles. Não se misturavam. Mantinham amizades somente com as meninas. Mas essas meninas que andavam com eles também não se misturavam com outras pessoas. Talvez se elas se misturassem com outros grupos essa aproximação deles nem existisse, por que pelo que parecia eles eram confidentes. Então, era sempre eles naquele mundinho mesmo.

Como foi esse processo de assumir-se para seus pais?

É foi com dezeseis anos, estava no terceiro ano do Ensino Médio. Pra mim eu sempre soube. E tinham meus amigos que eu também sabia que eram. Pra mim a minha mãe sempre soube, né. Pelo meu comportamento, pelos amigos que eu andava, que um deles era até assumido. Eu estava o tempo todo com eles. Eu adorava.

Meu pai, nem... não é que ele não sabia, eu prefiro dizer que ele não falava sobre com medo de... De repente, dá entender que ele aceita. Então ele não fala sobre. Porque ele não aceita.

Tinha uma menina do colégio que eu sempre andava junto, e um dia minha mãe me perguntou se eu estava namorando ela, o que estava acontecendo. Aí na sala, a gente conversou. Disse que ela era minha super amiga que eu sou gay. Nossa, foi toda aquela cena, que vai chorar... Depois ela conversou comigo numa boa. Ela tinha noção do que estava acontecendo comigo.

E seu pai?

Meu pai eu nunca conversei até hoje com ele. Quase dez anos depois nunca falei de sexualidade com ele, nunca. Meu pai é muito chucro, muito fechado. Minha mãe falou com ele depois, mas ele ouviu, mas ele prefere não... a partir daí, qualquer coisa minha mãe fosse falar de mim pra ele em relação a isso, ele não ouvia, não quero falar sobre isso.

Mas o comportamento dele comigo é superlegal, a gente senta no bar, fala sobre tudo, menos isso, menos sexo.

Na universidade?

Assim, desde quando eu entrei foi muito difícil pra mim, eu fui morar sozinho, sem conhecer ninguém. Então, eu tentei de certa forma passar uma imagem diferente. Que imagem é essa? Tentei ficar com meninas, saí com algumas delas... (risos).

Ficaram amigas, (risos).... Não dá, não dá...

Enfim, aí minha sala no segundo ano, quando aconteceu o episódio do chocolate. Um menino se apaixonou por mim e vou levar chocolate para mim. Foi uma loucura, eu não sabia onde enfiar a cara fiquei envergonhado, enfim, e acabou envolvendo outras pessoas da minha sala, fiquei muito constrangido. Aí, a coisa explodiu, é gay, não é gay... Comentam até hoje. Algumas pessoas se afastaram, não falam comigo, olham torto - mais os meninos. Não quiseram mais manter contato mesmo, né, de te excluir do Orkut, de coisinhas... Piadinhas... Que o curso de química é pra quem é macho, pra quem é homem, piadinhas bestas... Ah, não tem viado! Olha tem viado! Te apontando. Apelido.

Tiram sarro, só pra te cutucar... Vem cá, conta pra gente, mas o que você gosta de fazer?

Nos dois primeiros anos eu sofri bastante. A turma era muito grande, todo mundo querendo saber da vida de todo mundo. Agora não, diminuiu bastante, e a turma está mais séria, estamos em apenas nove alunos hoje no quinto ano. No episódio do chocolate eu saí correndo da sala, fiquei agressivo, fui pra casa chorando. O que eu faço, quero ir embora daqui, de mudar de cidade.

Passou tanta coisa na minha cabeça, que você nem tem noção.

Mas uma hora ou outra eu não ia poder me esconder de ninguém, porque faz parte de mim.

Qual a sua reação?

Eu sempre fiquei muito constrangido, muito, muito. Com o tempo eu fui aprendendo lida melhor com a situação. Hoje eu não tenho problemas com isso. Não saio por aí falando sobre mim pra todo mundo, mas também, é assim, você gosta de mim, e daí?

A gente acaba sendo um pouco tolo por que sabe que é difícil, por que pra muita gente é difícil, pra outras pessoas você sente que não existe uma relação bacana... que você é diferente, sujo, vão falar mal por que estão andando com você.

Você acaba criando mecanismos de defesa pra lidar com isso.

Você acha que isto o influencia hoje?

A eu ... É difícil essa pergunta, sabia?! Por que assim. Que mexesse com a gente sem dúvida. Mas eu responderia não, por que... (silêncio)

Eu responderia sim, então vai, porque com o tempo, tentando lidar com isso, é de certa forma viver meu mundinho, imaginando que eu era diferente, de que não podia ser assim, eu aprendi muita coisa.

Hoje eu passei a lidar bem melhor com a situação, a me relacionar melhor com as pessoas, é, mas assim não sei se deixaram sequelas, por exemplo, hoje eu estou bem, sou feliz, adoro ser assim, não tenho problemas com isso, é ...

(silêncio) mas no começo sim, era muito difícil eu acho que boa parte da minha vida me deixou é... Muito mal, fechado, tentando ser uma pessoa que eu não era,... É Deixando de viver algumas coisas por causa disso, por que eu não queria, né, tendo preconceito dentro da família, então, isso foi muito difícil durante um tempo.

Eu acho que isso influenciou pra melhor, porque hoje, sendo assim, aprendendo a lidar com isso, com a situação eu aprendi a me relacionar melhor com as pessoas. Principalmente sendo professor, que eu não trabalho só com a química, dando aula, a gente trabalha com o comportamento dos alunos também, né, por que você tem que aprender a lidar com isso. Uma sala de aula é muito mais complexa do que a gente imagina. Aprendi muito com isso e vendo o comportamento dos alunos, mas que sou eu pra dizer que sei algo sobre comportamentos. Mais por experiência de vida mesmo. Contribuiu para o que eu sou hoje, para meu trabalho, que eu trabalho com pessoas. Que até por gostar da química ciência exata, que eu não fosse pra ciências humanas, mas eu queria trabalhar com pessoas, o que acabou eu indo pra licenciatura, eu acho que isso contribuiu.

Hoje é (silêncio) eu tenho pessoas que me apoiam, a família. Apesar de sentir a diferença na família, o que me deixa ainda um pouco triste. Você percebe, você é diferente e não tem jeito.

Você disse que seus pais cobravam muito sobre seu desenvolvimento na escola, o porquê dessa cobrança?

Eu não sei, enfim, meu pai sempre estudou. Ele terminou a faculdade foi trabalhar, minha mãe também, enfim, assim, não sei na minha casa desde muito cedo cobraram muito. Mais, a cobrança comigo em relação a minha irmã foi muito diferente. Por que minha irmã foi assim, muito mais... ela é quatro anos mais velha do que eu. Ela terminou o colégio bem antes que eu. Só que assim meus pais sempre deixaram a minha irmã bem mais a vontade, sabe...

Ela não era tão quieta, tão aplicada, quanto eu.

Não sei se eu saberia responder isso.

Não sei. Minha mãe conversava muito com os professores, e não sei se eles passavam essa imagem pra ela, o comportamento dos outros comigo na sala de aula, né. E aí, ela acabava pegando mais no pé mesmo. Que eu devia estudar mesmo. Mas eu sempre sentia que a cobrança era maior mesmo.

E de você com você mesmo?

Eu sempre gostei de estudar, de ir pra escola. Eu tinha certeza que eu ia pra frente que ia me formar, que ia fazer engenharia que nem meu pai, sonhos assim, né. Aí que também, que eu tinha que mostrar pra mim, pros meus amigos, pros meus pais, pra escola que eu estudava e que eu tinha que ser inteligente, que eu tinha que tirar nota, que eu tinha que ser bem falado pelos professores. Principalmente na sala de aula. Eu tinha que mostrar pra eles. Não sei se é porque eu me sentia envergonhado por um lado, que eu tinha que mostrar, que eu tinha que provar que eu era melhor que eles, entende. Acho que tem isso, sim.

Você tem mais alguma coisa pra complementar?

Acho que não.

Então é isso. Obrigada.

Agente 4 - 19 anos – Curso: Matemática

Comente sua experiência escolar?

Sempre foi tranquilo, tudo assim. Foi segundo ano terceiro ano. Eu andava mais com os meninos. Eu brigava com as meninas. Sabe aquela época em que meninos e meninas brigam mais. Como geralmente é. Aí não gosto de meninas.

Na sétima série, oitava série eu me reclusei do mundo. Parei de ouvir rock, só ouvia música clássica, passei a usar umas roupas diferentes, fiquei antissocial. Meio que eu vivi o século XX hoje, sabe. Daí passou essa época, aí que eu acordei assim pra vida. Daí que...

Na escola no segundo ano eu conversava com todo mundo da sala, eu nunca tive um grupo muito bem definido, meio que eu fazia parte de todos, conversava aqui, conversava ali.

Naquele ano eu não saí tanto. Quando eu saía, saía com a turma do outro segundo ano, que tinha segundo ano A e segundo B. Daí chegou o final de 2005 eu... Aí eu comecei a namorar um rapaz pela primeira vez... Eu contei pra minha amiga...

Era namoro pela internet. Conheci um garoto que era da minha cidade, aí eu fui lá, e fiquei com ele. Nossa eu não acreditava, que louco. Que diferente. A partir daí, eu fui contando pra todos os meus amigos que eu confiava, contei pra minha mãe.

Naquela época eu tava numa época muito gay da minha vida. Eu só andava com os gays da minha cidade, tava com bastante trejeito, ficava me olhando no espelho toda hora, eu tava com bastante jeito, sabe. Tava bem vaidoso. O povo fazia piada, e eu tentava relevar. Você tem que fingir que não é com você, por que se você ligar eles vão falar, mas não é com você!

Daí eu terminei o curso técnico. Lá na escola que não era técnico todo mundo sabia e lá ninguém falava nada. Na minha cidade eles faziam piadas, gritavam, usavam os personagens das novelas. Naquela época eu me importava. A gente fala que não mas a gente sempre se importa. Eu dizia eu vou me mudar daqui, eu vou me mudar daqui. No final do outro ano parou um pouco. Aí eu passei aqui. Vim morar aqui. Aí eu comecei a ficar mais solto. Comecei a não

ter tanto medo. Eu não ficava com um rapaz na frente dos outros, eu pensava o que vão falar.

Aí eu comecei a me soltar mais. Comecei a ir mais pra uma cidade vizinha da minha, e comecei a namorar uma menina. Daí, a gente tava namorando e os caras falavam já não é por aí, né...

A gente namorou. E ela apresentava os amigos dela, e eu ficava com eles, e ela também ficava com eles também! Então era uma loucura! Era um negócio muito assim diferente. E eu ficava assim na frente de todo mundo. Aí um dia nessa cidade, eu fui numa festa do rock e essa festa é bem hetero, que só tem... E tava eu e um amigo meu no meio daquela festa, abraçados, e ninguém falou nada.

Quando eu vim pra cá no começo eu ficava meio na minha fui conhecendo o pessoal.

Fui a primeira vez na boate Estravaganza e fiquei com um cara. Na segunda vez eu fiquei com seis (risos). Aí eu parei de sair. Eu fui só essas duas vezes...

Uma vez eu tava tendo aula e a professora organizou grupos. Ficou meu grupo aqui e um grupo atrás de mim. E nesse grupo atrás de mim tinha um rapaz que ficava dando risada... dali a pouco um rapaz do grupo lá cutucou e falou: “viu fala chiclete”. Por dizem que falam Chicléeeeeete. Eu falei chiclete e virei.

Dali a pouco: “Viu fala de novo”! (tão me irritando)

Falei:

___ Chiclete.

___ Não fala de novo!

___ Chiclete.

___ Ah tá! É que eu entendi “chicrete”.

Eles estavam conversando e eu comecei a dar aquela risada escandalosa. E o outro grupo imitava, e dava risada logo depois. Bom, aí eu virei pra minha amiga e falei: “Viu eu tenho namorada.” ___ Se eu tenho namorada, eu não sou gay né?!

Aí ela:

___ Não.

___ Então.

___ Mas por que você está falando isso?

___ É que tão se eu tenho namorada e eu não sou gay eu me garanto!

Eu falei isso alto pro rapaz escutar. Nossa na segunda-feira ele já não veio mais na aula.

Isso não aconteceu comigo, mas eu acho interessante contar.

Lá no inglês eu fazia conversação em inglês, tinha um rapaz lá que tinha bastante trejeitos sabe, falava bem assim... Sabe ...

No primeiro ou segundo dia, eu tava no período mais hetero, então não tinha trejeito sabe, assim...

O menino começou a falar e cruzou a perna, eu lembro que tinha um rapaz do lado dele que começou a dar risada e rindo assim baixinho sabe... Daí daqui a pouco eu comentei não é porque a pessoa é gay ou hetero que ... que o que vale é o interior... sei que foi uma coisa assim... eu não vou conversar com a pessoa não pelo que ela for, mas pelo que ela é por dentro. Eu só sei que depois o rapaz parou que se sentiu assim... Parou de rir assim... E aí começou a conversar com o outro rapazinho. Tipo interessante como as pessoas julgam sabe?!

Tive mais alguns relacionamentos, e todos não deram certo. Até hoje foi pouco o preconceito que eu sofri por ser homo... Eu não me considero homo, eu me considero Bi. Na verdade, verdade mesmo, eu falo que sou Bi pra tranquilizar a pessoa, mas na verdade eu não considero que eu tenho eu não digo que eu sou gay, que eu sou, eu digo que sou Eu! Que eu gosto da pessoa pelo que ela é. Se eu ficar a fim de um rapaz eu vou e fico. Se eu ficar afim de uma mulher também. Eu vou pelo que a pessoa é.

A sociedade faz muito isso. Se você é hetero você não pode ficar com outro rapaz, e aí se um dia eu me descubro gostando de um rapaz o que é que eu vou fazer?! Vou ficar infeliz. A mesma coisa se eu sou gay, e tá gostando da amiga. Não, não vou ficar com ela, sabe? É uma maneira minha de pensar.

A primeira vez que eu fiquei eu falei pra ela. Ela disse que coisa feia. Que desperdício. Aí tinha dia que eu falava assim pra ela:

___Mãe eu sou bonito? Toda mãe acha o filho bonito, era pra fazer uma piadinha pra pegar ela.

___E o meu namorado é bonito né?

___É. Que desperdício. Bem que você podia sair pra achar umas gatas.

___ Mas como vocês tão....

Ela é uma pessoa bem assim.

Quando eu contei pra minha vó ela chorou, falou pra eu parar com isso. Ela achou que eu tinha parado. Quando eu falei de novo, minha vó falou: ___ Você sabe que isso é pecado.

Aí eu disse:

___ Mas eu gosto dos dois! (risos)

Aí ela:

___E é giletão, giletão, giletão... (risos) de dia é Maria de noite é João...

___ Sua mãe vai ficar louca.

___Desse jeito eu que vou ficar louco.

___ Porque louco? Você quer homem, você quer homem, faz assim ali na esquina a noite que você consegue!

___Você quer que eu me prostitua? (risos)

Eu peço conselho pra minha vó. Ela olha pra que essas posseiras no braço? É pra fazer macumba, pra arranjar namorado? (risos)

E seu pai?

Meu pai é separado da minha mãe. Um dia eu contei pra atual mulher dele, ela disse que ia contar pra ele. Eu nunca contei pra ele. E não sei se ela contou. Eu não sei se ele sabe, deve saber. Eu não convivi com ele, minha mãe se separou eu tinha 10 meses.

O que você lembra da sua infância?

Eu lembro que eu fui violentado. Eu tinha um vizinho. E tinha o filho do vizinho, na época eu tinha cinco, seis anos e ele uns dezesseis. A mãe desse menino era amiga da minha mãe e a gente ficava brincando na sala. Aí um dia ele abaixou a calça e eu saí correndo. No mesmo dia eu contei pra minha mãe.

Mesmo assim ele voltou em casa. Ai ele me disse: ____ Se você não chupar você não é homem! Foi o meu primeiro boquete. E eu gostei (risos).

Quando eu era pequeno eu tive experiência com meninos e com meninas também.

O que é o trejeito?

Realmente se for pensar não deveria ter, né. A gente sempre associa. Bom né, se os trejeitos do menino for parecido com os de uma menina hetero. Esses trejeitos são: não vou falar cruzar as pernas... a fala, quando a pessoa começa a falar mais assimmm... o uso de algumas gírias, esse é hetero, ou quando uma menina usa muito as gírias, bermudão, camisetão...

Além de desmunhecar, andar rebolando, flertar com garotos, no RU quando eu vou almoçar sempre encontro garotos que me olham... É complicado falar dos trejeitos.

Eu tenho dias gays e outros não.

Quando eu uso gírias eu estou no meu dia hetero. Não que gay não use, mas usa mais os pajubás.

Primeiro beijo?

Meu primeiro beijo foi com menina. Aí eu pensei eu sou hetero. Depois com menino. Aí eu pensei eu sou gay. Mas se eu gostei dos dois eu sou Bi.

Você tem mais alguma coisa pra complementar?

Não.

Então é isso. Obrigada.