

**UM DESVIO NA CORRENTE *QUE(ER)STIONANDO AS*
MARGENS.**

**PERCURSOS ESCOLARES E CULTURAS JUVENIS DE RAPAZES NÃO-
HETEROSSEXUAIS**

Hugo Miguel Ramos dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Sofia Marques Silva e suborientação da Professora Doutora Manuela Ferreira.

Outubro, 2013

Resumo

Há uma clara ausência de estudos sobre os percursos educativos de rapazes não-heterossexuais e as suas culturas juvenis, uma ausência que, paradoxalmente, contrasta com contemplação científica contemporânea sobre a diversidade juvenil e com a proliferação discursiva sobre o bullying homofóbico, fenómeno pertinente no âmbito das Ciências da Educação que interroga a escola como um espaço seguro e pretensamente asséptico, as suas políticas de igualdade, de inclusão, de identidade e de diferença mas que tem como efeito perverso vitimizar e homogeneizar este grupo particular. Nesse sentido, com recurso metodológico à entrevista (como método principal) e a algumas técnicas do método etnográfico, queríamos, além de compreender as manifestações da homofobia e da heteronormatividade da e na escola, conhecer as experiências escolares destes jovens tentando desentrançar a sua relação com a instituição escolar, o seu engajamento e os seus modos peculiares de construir uma cidadania (sexual) nela e com ela, procurando, através de uma abordagem interseccionalista, focar as suas singularidades distintivas e, simultaneamente, trazer para a ribalta científica certos aspetos culturais.

Abstract

There is a clear lack of studies about educational pathways and youth cultures of non-heterosexual boys that contrasts with the contemporary attention of youth studies in diversity and the discursive proliferation about the homophobic bullying, phenomenon that has the effect of homogenizing and victimize this group. Using the interview techniques and the ethnographic method and after understanding the manifestations of homophobia and heteronormativity in and of school, we wanted to know the school experiences of these young boys trying disentangling their relationship with the school institution, their commitment and their modes to build a sexual citizenship in it and with it, through an intersectionality approach bringing to the scientific fore certain cultural aspects.

Résumé

Il ya clairement un manque d'études sur les parcours scolaires des jeunes non - hétérosexuels et leurs cultures, une absence qui contraste paradoxalement avec contemplation jeunesse contemporaine scientifique sur la diversité et le discours de la

prolifération sur l'intimidation homophobie, un phénomène pertinent des sciences de l'éducation qui interroge l'école comme un lieu sécurité et soi-disant aseptique sur l'égalité , l'inclusion , l'identité et la différence , mais il a l'effet pervers de victimiser ce groupe particulier . Par conséquent, en utilisant la méthodologie d'entretien (comme la méthode principale) et des techniques de la méthode ethnographique, voulu, surtout comprendre les manifestations de l'homophobie et de l'hétéronormativité et l'école, rencontrer les expériences scolaires de ces jeunes gens qui essaient de démêler leurs relations avec l' établissements d'enseignement, leur engagement et leurs façons particulières de la citoyenneté bâtiment (sexuelle), en regardant à travers une approche interseccionalista, concentrant leurs singularités distinctes et simultanément mettre en évidence de certains aspects culturels.

Agradecimentos

A parte dos agradecimentos é, porventura, a mais injusta na medida em que agradecer às pessoas que, de uma forma ou de outra, se relacionam com esta dissertação pode implicar esquecer alguém a quem achamos que deveríamos agradecer.

Para começar agradeço aos/às meus/minhas colegas de Licenciatura e de Mestrado todo o apoio que me facultaram. A sensação de não estar sozinho pode ser uma alavanca para admiráveis forças novas.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Sofia Marques da Silva que mais do que me orientar também me fez desorientar entre os labirintos das verdades preconcebidas. Apesar das estranhezas da pesquisa e das minhas exuberâncias revelou o seu extremo e meticuloso profissionalismo. Aliás, algo que já é a sua marca registada na Casa.

Agradeço à minha Suborientadora, Professora Doutora Manuela Ferreira, pela disponibilidade e pela abertura de espírito com que me brindou em cada encontro tutorial, o que revelou ser uma surpresa aos mais variados níveis.

Agradeço aos meus avós, à minha avó Florisa Gonçalves Pires e ao meu avô, José Maia, por terem cuidado de mim desde sempre e terem sabido ser as mães e os pais que outros e outras nunca souberam ser. Agradeço, inclusive, à minha restante família que está próxima desse núcleo, nomeadamente, ao meu irmão, Ricardo Filipe Ramos dos Santos, tios e tias paternos, primos, entre outros.

Por último, mas não menos importante, queria agradecer aos jovens que participaram nesta investigação e, de forma mais genérica, a todos/as os/as jovens que enfrentam hoje discriminações por ousarem fugir dos espaços estriados da norma. A todos/as eles/as, toda a luz do sol nos caminhos do futuro, não podendo esquecer de agradecer à homofobia: sem ela nada disto seria possível ☺

Índice

Resumo	2
Abstract.....	2
Résumé	2
Agradecimentos	4
Notas Introdutórias	7
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
Capítulo I. O génesis de uma pesquisa: do argumento da diversidade juvenil ao nascimento inventivo de uma juventude LGBT.....	16
Capítulo II. Primeiras aproximações a um objeto de estudo: de um <i>cenário de ausências</i> cultural a um <i>cenário de abjeção</i> educacional	25
Capítulo III. Os princípios fundadores de uma rota sexualizada: problematizando o engajamento dos rapazes não heterossexuais e a possibilidade das suas cidadanias	31
PARTE II. PERCURSO METODOLÓGICO: TENDÊNCIAS, ESCOLHAS E PRÁTICAS	37
Capítulo I. Tendências	37
1.1. A tendência de um paradigma e o paradigma das tendências.....	37
1.2. O papel da teoria e a teoria no papel: correntes e desvios	40
Capítulo II. Escolhas.....	42
2.1. O <i>Arco-Íris</i> como contexto, desorientações e terrenos <i>queer</i>	42
2.2. As figuras do desvio	44
2.3. A figura do investigador	45
2.4. A importância da <i>teoria do standpoint</i>	47
2.5. <i>Ver do Avesso</i> : para uma ciência sem pressupostos.....	49
2.6. Considerações éticas.....	51
Capítulo III. Práticas	54
3.1. A escuta focalizada da entrevista.....	54
3.2. O olhar com/textualizador da etnografia.....	55
3.3. A <i>análise de conteúdo</i> : confissões de uma tradução e de uma traição inevitáveis	57
PARTE III. PANORAMA CONVERGENTE: AS DOMINAÇÕES HOMOFÓBICAS NA E DA ESCOLA E A HETEROSSEXUALIDADE COMO UM CAPITAL SEXUAL.....	61
Capítulo I. Violência na escola	62
1.1. Bicha: o poder abjeto de um insulto	62
1.2. O bullying homofóbico como uma violência de género	67
1.3. Discutir o <i>patriarcado heteronormativo</i> através do bullying homofóbico ...	73

1.4. A dominação homofóbica como gestão de uma economia (heteros)sexual .	77
Capítulo II. Violência da escola.....	81
2.1. A caixa negra da sexualidade numa escola pecadora	81
2.2. Várias escolas dentro da mesma: a separação entre os ciclos e o secundário e os diferentes espaços geosimbólicos	86
2.3. A <i>neutralidade moral</i> versus as ambiguidades discursivas dos/as professores/as	88
2.4. Algumas experiências positivas e a formulação de uma homofobia revigorada: possibilidades de uma real mudança anunciada?	92
PARTE IV. MANOBRAS <i>DIVERGENTES</i> : RECONFIGURANDO A DIVERSIDADE DE CIDADANIAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA JUVENIL NARRADA: A HIPÓTESE MARGINAL EM DISCUSSÃO	96
Capítulo I. Perfis-tipos como estratégia para <i>que(er)stionar</i> as margens.....	96
1.1. <i>Cidadanias do faz-de-conta</i> : o caso do Leandro e do Manuel.....	97
1.2. <i>Cidadanias da respeitabilidade</i> : o caso do Francisco e do Rodrigo.....	107
1.3. <i>Cidadanias da subalternidade</i> : o caso do Fábio.....	112
1.4. <i>Cidadanias reclamadas</i> : o caso do André	115
Considerações finais	128
Referências bibliográficas.....	134

Notas Introdutórias

“This is the Manifesto of Mother Monster.
On G.O.A.T., a government towned alien territory in space,
A birth of magical and magnificent proportions took place.
But the birth was not finite, it was infinite.

As the wombs numbered, and the mitosis of the future began.
It was perceived that this infamous moment in life is not temporary, it is eternal.
And thus began the beginning of the new race,
A race within the race of humanity.
A race which there is no prejudice,
No judgment, but boundless freedom.
But on that same day as the eternal mother hovered, in the multi-verse.
Another, more terrifying birth took place.
The birth of evil.

And as she herself split in two, rotating in agony between two ultimate forces.
The pendulum of choice began its dance.
It seems easy to imagine.
To gravitate in scantily and unwaveringly towards good.
But she wondered: “how can I protect something so perfect without evil?”
Lady Gaga – Born This Way¹

A figura filosófica do “monstro”, personificada e divinizada por Lady Gaga, cantora pop norte-americana e mundialmente reconhecida como ícone juvenil gay – qual deusa-ciborgue retirada de uma narrativa de Haraway (1988) e autocolocada no epicentro de um génesis tecnológico –, serve como porta de entrada alegórica para se iniciar uma discussão sobre alguns meta-fundamentos basilares contemporâneos em e sobre educação como identidade, diferença, diversidade ou alteridade. O monstro, criatura sinistra de contornos disformes, é aquela figura abjeta que exprime, para além do desconhecido, o excesso de diferença e o princípio da contradição, fragmentando a lógica binária entre o “bem” e o “mal”. Os monstros são, na *pedagogia* proposta por Tomaz Tadeu Silva, “(...) híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática. E, assim, o monstro é perigoso, uma forma — suspensa entre formas — que ameaça explodir toda e qualquer distinção.” (Cohen, 2000: 30). Há certas semelhanças entre o monstro e a “estranheza”, conceito central na obra de Sofia Marques da Silva, sendo esta uma “figura da alteridade” (Silva, 2004a: 10) cuja natureza “(...) existe na confrontação entre a identidade e a alteridade, entre o Mesmo e o Outro, onde os olhares são produtores de quem olha.” (idem: 30).

A questão da diferença ou da diversidade, sendo uma inevitabilidade das sociedades multi/interculturais atuais ou das estruturas biogenéticas dos indivíduos,

¹ A letra da canção foi retirada do seguinte sítio da internet: <http://www.metrolyrics.com/born-this-way-lyrics-lady-gaga.html>.

coloca-se como problemática quando dela se extraem desigualdades que justifiquem discriminações com consequências políticas e legais. São os grupos marginalizados pela desigualdade, não-incluídos ou excluídos do contrato social em detrimento da sua identidade, como as mulheres, os/as negros/as, os/as homossexuais, os/as trabalhadores/as, os/as imigrantes, os/as jovens², entre outros, que tem reivindicado o direito a uma voz como instrumento de denúncia das suas margens. Desde os movimentos contraculturais dos anos 60 até aos nossos dias, têm-se assistido a uma “rebelião das diferenças” (Magalhães & Stoer, 2005: 131) que tem desafiado as próprias noções de cidadania que, na sua génese, estão ligadas à pertença conformada e à homogeneidade (Araújo, 2007). Ora, partindo do postulado de que a diferença pode conter em si a hierarquia e a desigualdade convertendo-se assim numa margem, pode-se admitir que se tem assistido, desde então, a uma “proliferación de los márgenes” (Guattari, 2004: 43) sobre as quais os estudos em e sobre educação, que focam a diversidade, se têm debruçado.

As pessoas homossexuais, lésbicas e gays³, como figuras-mor de um tipo particular de “desvio” sexual, foram (e ainda são) as personificações do monstro, diabolizadas como pecadoras, perversas, loucas, aberrações, anormais, etc. Da perseguição inquisitorial aos sodomitas, ao envio de milhares de homossexuais para campos de concentração de extermínio nazi, a sua suposta monstruosidade serviu para traçar os limites fronteiriços e ideológicos da a/normalidade, da (anti)naturalidade e da (i)legitimidade e os/as colocar numa espécie de “*margem sexual*” por oposição à inviolável norma regulatória e “natural” da heterossexualidade reprodutiva, *centro* da racionalidade de uma sexualidade única e universal (cf., entre outros, Louro, 1997). Desde do evento de Stonewall⁴, e particularmente nas duas últimas décadas, a “questão

² Apesar de este estudo ter rapazes como sujeitos, opto por utilizar, sempre que possível, a referência ao masculino e ao feminino na linguagem (mesmo que isso implique a reificação de um pressuposto heteronormativo) pois argumenta-se que a linguagem é estruturadora e, sobretudo, criadora de realidades e (des) igualdades. Nesse sentido, a minha opção pretende esquivar-se do *universal masculino*. Concordo, pois, com Sofia Marques da Silva, para quem “uma linguagem diferente pode também significar um mundo diferente.” (Silva, 2004a: 10).

³ Utilizo ao longo da dissertação, indistintamente, termos como “homossexual” mais ligado a uma certa patologização histórica, “gay” de cômputo mais universal (mas que esquece a dimensão da homossexualidade feminina e a bissexualidade); “LGBT” (sigla política que designa “lésbicas, gays, bissexuais e transgénero” não sendo, contudo, reconhecida por toda a gente). Apesar de reconhecer que as práticas de categorização identitária são sempre excludentes (Butler, 1999), proponho o termo “não-heterossexual” visto que se a heterossexualidade é a identificação dominante, “não-heterossexual” designará, então, todas as identificações sexuais que recusam e desafiam essa mesmíssima norma.

⁴ Motim com a duração de três dias no bar nova-iorquino “Stonewall Inn” a 28 de Junho de 1969 onde pessoas LGBT ousaram afrontar, violentamente, as forças policiais opondo-se às suas tradicionais rusgas

gay” tem adquirido relevância política e social e as pessoas LGBT têm sabido questionar as forças conservadoras que regulam as suas vidas, começando por mostrar a contingência do *desvio* (Becker, 2009), que patologizava e criminalizava as suas práticas e o seu *self*, organizar-se e conquistar diversos direitos, sob a égide da cidadania e da igualdade legal, sendo, na contemporaneidade, um dos grupos “culturais” mais ativos (Fraser, 1997). A luta política pela igualdade legal é levada, inclusive, a um patamar global, estando-se num contexto marcado pela coexistência de grandes conquistas legais e sociais (Anderson, 2009; McCormack, 2012a) e igualmente por grandes *deficits* (Plummer, 2003; Richardson, 2004)⁵. Contudo, apesar das ambiguidades, é do reconhecimento geral que, pela primeira vez na história ocidental, “em vez de se dedicar ao estudo do comportamento homossexual, tratado no passado como desviante, a atenção fixa-se, daqui em diante, nas razões que levaram a atribuir tal qualificativo a essa forma de sexualidade.” (Borrillo, 2010: 14)⁶. Essas modificações de consciência no sentido de uma maior aceitação ou tolerância não estão desprovidas das transformações da intimidade mais gerais como uma maior individualização dos sujeitos e uma valorização das suas escolhas, uma democratização efetiva da afetividade e da sexualidade e a sua possível separação face à reprodução biológica. Como refere Giddens, vivemos em sociedades de *sexualidades plásticas* cujas relações tendem a ser baseadas no *amor puro* (Giddens, 1993).

Desse modo, não é, pois, possível falar da “questão gay” em termos de uma absoluta marginalidade ou clandestinidade. Pelo contrário, têm-se assistido a um fascínio pelos nossos monstros num interessante interesse que pode, inclusive, esconder

em bares gays. O motim ficou conhecido na história do “movimento gay” e serviu como catalisador das marchas e festejos do orgulho gay um pouco por todo o mundo.

⁵ Por exemplo, ao mesmo tempo que inúmeros países, um pouco por todo o mundo, têm vindo progressivamente a reconhecer o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo e a “Administração Obama” nos Estados Unidos da América se torna uma das forças políticas mais proativas de sempre a defender os direitos LGBT, a Rússia institucionaliza uma lei contra aquilo que o governo de Putin designa como “propaganda homossexual” proibindo marchas gays e discursos sobre homossexualidade num claro atentado à liberdade de expressão. No país, vários relatos de violência física e, inclusive, assassinatos de jovens LGBT, por parte de grupos extremistas e das próprias forças policiais, multiplicam-se, o que leva mesmo a falar-se num boicote aos Jogos Olímpicos de 2014 por parte de organizações defensoras dos direitos humanos (cf. Anexo I).

⁶ Entende-se por homofobia uma forma de exclusão, entre outras (racismo, sexismo, etc), que se caracteriza por implicar “a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas.” (Borrillo, 2010: 34), sendo de diferentes naturezas (social, institucional, interiorizada, etc) e manifestando-se em diferentes registos (física, psicológica, simbólica, etc).

a lógica monstruosa do capital quando a *margem* passa a ser *mainstream* (corrente): “Não há nada que o pós-modernismo global mais adore do que um certo tipo de diferença”, escrevera Stuart Hall (2003: 337). Numa altura em que as grandes narrativas fundacionais se autoexterminaram e os modos de conceptualização da diferença se pluralizam igualmente (Magalhães & Stoer, 2005), num contexto em que a questão do Outro se converteu num “(...) lugar de privilégio quanto de uma renovada banalização.” (Skliar, 2003: 37), também se estabelece uma hierarquia de desejabilidade sobre a diferença e os diferentes tipos de monstros, complexificando as noções exatas de *quem habita realmente as margens*.

As margens têm sido o centro emblemático e o objeto fetichista das políticas e das ciências sociais que visam elucidar os processos de marginalização dos “grupos minoritários”, desconstruindo as opressões, com uma intenção grandiosa de lá os retirar. Há, contudo, tendências contrárias que apontam essa centralização nas margens como a reificação do seu carácter estigmatizante (Bourgois, 1995), defendendo que o melhor talvez seja parar de falar sobre o Outro (hooks, 1990). Além disso, ao invocar termos educacionais com grande enlevo social como “identidade”, “diferença” ou “alteridade”, as margens deixam antever uma natureza essencialista que toma as identidades como “o” grupo. No seio do feminismo têm-se alertado que a identidade é uma armadilha perigosa porque implica sempre exclusões e colabora, de forma cúmplice, com o ímpeto de poder essencialista (cf. Butler, 1999; Young, 2003). Kimberly Crenshaw (1989), por exemplo, critica um certo racismo das feministas visto que, quando estas falam nos direitos das mulheres, estão a pensar essencialmente nas mulheres brancas, esquecendo as peculiaridades discriminatórias que atingem as mulheres negras. Para “resolver” tal dilema, Crenshaw propõe o conceito de “interseccionalidade” antevendo que os sujeitos são compostos por camadas de outras vulnerabilidades e forças: classe social, género, orientação sexual, etc. As identidades são, no dizer de Sandra Harding, “fracturadas” e sempre passíveis de “hifenização” (Harding, 1986).

De igual forma, formulada desde de 1990 e inspirada epistemologicamente no desconstrutivismo de Jacques Derrida, no pensamento *foucaultiniano* e nas perspetivas pós-estruturalistas, a teoria *queer*⁷ pressupõe um olhar científico pós-identitário e a

⁷ O termo anglo-saxónico “queer” significa “estranho”, “excêntrico”, “fora da norma”, “incomum”, “bizarro”. É um termo, equivalente ao português “bicha”, comumente utilizado de forma homofóbica para designar os homens gays ou que, podendo ser heterossexuais, fogem a padrões de género heteronormativos, e que ao passar a ser reapropriado ironicamente pelos próprios gays perde parte do carácter desqualificador que possui (cf, entre outros, Louro, 2001). Como refere Butler, “«Queer» derives

ênfase no caráter sócioconstruído da (hetero, homo, bi, etc) sexualidade. Elaborando uma crítica ao binarismo “homo/hetero”, denuncia o dogmatismo essencialista, integracionista e assimilacionista do movimento LGBT decorrente da sua aproximação estratégica aos setores de decisão política (Jagose, 1996; Louro, 2001; Richardson et al, 2006; Browne & Nash, 2010). Como “construcionismo teórico levado às suas derradeiras consequências” (Cascais, 2004: 56), a teoria *queer* opõe-se à normalização e à heteronormatividade compulsória, significando transgressão e anti-assimilação. A teoria *queer* é, por assim dizer, *uma teoria dos monstros*. As críticas a ela dirigidas baseiam-se no postulado que as categorias identitárias têm (ainda) um peso social e político considerável não podendo ser subestimadas ou negligenciadas. Assim, subscreve-se a ideia de que, apesar de a identidade em contexto pós-moderno ser “fluida, parcial, contraditória, não-unitária” (Britzman, 1995: 73), não se pode negligenciar e deixar de “reconhecer a simultaneidade da identidade e sobre como agir no interior dos perigos e dos prazeres da política identitária.” (idem: 92).

No meio dessas convulsões, a juventude LGBT têm-se tornado um setor específico dentro do ativismo LGBT que associa *os conflitos próprios da juventude aos dilemas tradicionais da homossexualidade*. Com a proliferação discursiva, política e social sobre o bullying homofóbico, os/as jovens LGBT, sobretudo os rapazes, são produzidos/as como – usando uma expressão de Laura Fonseca referindo-se às raparigas ciganas – “*novos sujeitos educacionais*” (Fonseca, 2008: 53) e também como verdadeiros monstros, emergindo já como subsumidos a um paradigma vitimista, homogeneizador das suas experiências, do seu engajamento e das suas cidadanias (Filax, 2006; Driver, 2008). Estes/as jovens são retratados/as como se estivessem *todos/as* na margem.

Alinhada com as perspetivas teóricas desalinhadas pós-estruturalistas, culturais, feministas e *queer*, atrevemo-nos, então, a falar deles/as na forma como falam sobre si (tendo consciência das limitações do nosso pedestal científico). Esta pesquisa foca os percursos educativos escolares juvenis de rapazes não-heterossexuais num contexto de ressignificação, reestruturação e proliferação discursiva sobre as dissidentes “sexualidades periféricas” (Foucault, 1999: 10), em articulação com as suas culturas

its force precisely through the repeated invocation by which it has become linked to accusation, pathologization, insult.” (Butler, 2011: 172), podendo ainda ser considerado um chapéu-de-chuva para todo o tipo de sexualidades alternativas (Jagose, 1996).

juvenis. Quisemos⁸ dar espaço a jovens localizados em *cenário de ausências* tentando perceber até que ponto é (im)possível admitir, na impossibilidade efetiva de o negar, um *cenário de abjeção* na escola construído através da temática mediatizada do “bullying homofóbico” e abrir, assim, o debate sobre a natureza das margens para as quais se diz que certos sujeitos e grupos se autorremetem ou são remetidos. O bullying marginalizará todos estes jovens? De que modo(s)? É possível falar-se, linearmente, de margem? De que tipo(s) de margem/ns? Qual a sua natureza e quais os seus meandros? Concretizando: *queríamos saber como é ser um jovem rapaz (enquanto) não-heterossexual na escola pública portuguesa na contemporaneidade, que tipos de relações nutrem com a escola e que tipos de imagem desenham dela.*

Teríamos que ouvir as suas vozes e esmiuçar as suas experiências atravessadas pela sua identificação sexual, entre outras, tentando compreender o seu envolvimento (engajamento) e as suas (im)possibilidades de cidadania. Até que ponto a escola pode ser um espaço de construção das cidadanias para estes/as jovens em particular? Se sim, de que forma? Ou se não, que tipos de estratégias elaboram estes/as jovens rumo à *dignidade e ao reconhecimento* (Silva, 2011) nas culturas em que se envolvem e são envolvidos/as? Em certo sentido, queríamos ilustrar os processos discriminatórios da escola mas, simultaneamente, elucidar sinais de abertura e “compreender as estórias de desejo e de amizade que teimam em existir, apesar das condições hostis” (Britzman, 1996: 74). Posto isto, os objetivos desta pesquisa, previamente pensados em termos de perguntas-de-partida, são:

1. Compreender as manifestações do bullying homofóbico e, de forma mais lata, as dominações e as violências homofóbicas e heteronormativas da e na escola assim como eventuais processos de resiliência e de abertura;
2. Discutir, como é que a escola trata as questões da orientação sexual (e se trata) enquadradas legalmente na educação sexual;
3. Conhecer, através dos discursos e experiências juvenis, que tipo de relação estes jovens nutrem com a escola analisando o seu engajamento e a construção das suas cidadanias possíveis nessa mesma instituição, invocando certos aspetos culturais para a discussão.

⁸ Em toda a dissertação, usa-se indiscriminadamente o “eu” ou o “nós” estático optando pela omissão do/a sujeito/a, sendo a parte etnográfica aquela onde o “eu” assume mais enlevo. Utilizar o “eu” seria injusto com todos/as aqueles/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta dissertação, cuja elaboração nunca é um processo meramente individual pois a ciência é uma “construção coletiva” (Bourdieu, 2004: 101). Utilizar o “nós” implicaria considerar uma homogeneidade que anularia a existência de certas divergências que são coextensivas ao próprio processo de investigação e derivam da própria subjetividade pessoal, profissional, cultural, dos sujeitos inerentes a esse “nós”.

Nesse sentido, assumiu-se que as vozes são cruciais para se aceder às experiências juvenis (Epstein, 1994; Dubet & Martuccelli, 1996; Abrantes, 2003; Ellis & High, 2004; Allen, 2011), contrariamente aos estudos sobre as homossexualidades no campo da Psicologia que tendem a focar maioritariamente as opiniões de outrem sobre as pessoas LGBT. Beber das palavras dos jovens diretamente, sem interlocutores nem intermediários, seria um desígnio primordial do ponto de vista epistemológico e ético (Anning, 2010). Posto isto, foram constituídos sete jovens rapazes autoidentificados enquanto “gays” ou “bissexuais” (não-heterossexuais), entre as idades dos 17 aos 23, como sujeitos principais. Do ponto de vista metodológico recorreu-se à entrevista como método principal e a algumas técnicas do método etnográfico (observação participante, conversas informais e escrita de notas de terreno). Houve uma complexidade de escolhas metodológicas que fizeram alterar, a dado momento, as prioridades dadas a um ou outro método. A entrevista como escuta focalizada de experiências passadas e presentes, procurando explorar a narratividade, converteu-se no método principal, estando em consonância com o objeto de estudo. Uma abordagem, uma aproximação e, sobretudo, uma postura etnográfica, visíveis nos encontros urbanos com os jovens, converteu-se numa forma de contextualizar a pesquisa, conhecer densamente os sujeitos e os seus universos culturais, contribuindo para gerar informações complementares valiosas sobre os seus discursos, significados e sentidos. Como forma de compreender as vidas das pessoas que vivem “(...) on the margins of a society that is hostile to them.” (Bourgois, 1995: 13), uma abordagem etnográfica foi aqui inestimável.

De seguida apresentaremos a montra da pesquisa que dá conta da sua escultura. Na **Parte I**, abordamos alguns princípios e discussões teóricas que estiveram na origem e, simultaneamente, na discussão dos resultados, nomeadamente, a tendência para focar a diversidade juvenil e o carácter sócioconstruído da juventude LGBT, a proliferação discursiva sobre o bullying homofóbico e o seu carácter homogeneizante e vitimista e a discussão sobre conceitos cruciais para o objeto de estudo como “engajamento” ou “cidadania”. Na **Parte II**, procedemos à clarificação de todo o percurso metodológico da pesquisa assim como os percalços, elucidando as tendências de base, as escolhas tomadas e as práticas. Na **Parte III**, passamos a interpretar e a discutir os dados à luz da teoria, numa primeira fase, focando as manifestações do bullying homofóbico e, numa segunda fase, focando a escola como produtora dessa mesma homofobia. Trata-se do panorama estrutural daquilo que usualmente acontece nas escolas públicas portuguesas. Na **Parte IV**, optou-se pelo exercício de focar a diversidade de experiências,

engajamentos e modos de construir cidadania dos jovens discutindo essas dimensões com aspetos culturais, desconhecidos da escola. Por fim, *last but not least*, tecemos algumas **Considerações Finais**, abordando aspetos que falharam e apresentando desejos e aspirações futuras.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

‘When I use a word,’ Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, ‘it means just what I choose it to mean - neither more nor less.’
‘The question is’, said Alice, ‘whether you can make words mean so many different things’.
‘The question is’, said Humpty Dumpty, ‘which is to be master - that’s all’.
Lewis Carroll, *Through the Looking-Glass*

Capítulo I. O génesis de uma pesquisa: do argumento da diversidade juvenil ao nascimento inventivo de uma juventude LGBT

É a partir do enquadramento no domínio “Juventudes, Educação e Cidades”, no âmbito do campo disciplinar e também indisciplinar das Ciências da Educação, que esta pesquisa de Mestrado adquire lógica e formato. No que se refere à juventude, os estudos sobre culturas juvenis têm conhecido nas últimas décadas um grande crescimento (Silva, 2011). Apesar da sua enorme pluralidade, têm predominado a ideia que a juventude, objeto privilegiado de múltiplos olhares (mediáticos, académicos, científicos, políticos, culturais, comerciais, etc) que a descrevem e, simultaneamente, a produzem (Huq, 2006), é sobretudo uma *construção social* e um *produto histórico* nem sempre existente enquanto conceito problematizável em todas as sociedades e em todas as culturas (Chisholm et al, 2011), sendo as suas fronteiras definitórias de natureza oscilante e alvo da investida perpétua de diferentes grupos pela obtenção de poder e de controlo (Bourdieu, 1978).

O conceito de juventude emerge, inicialmente, no seio da Psicologia sob o sombrio semblante do *desvio*, noção que mais tarde será adaptada pela Escola de Chicago e sustentará as teorias *parsonianas* do confronto geracional. A juventude aparece, então, como uma *fase de transição* em “storm” e “stress” pelas mãos do psicólogo Stanley Hall (Chisholm et al, 2011: 15) (aliás, a mesma conceção de juventude que se encontra implícita em alguns rituais tribais de passagem para o estado adulto). Conceito, no entanto, ocidentalizado, é descrito também como uma fase produzida pela distensão do tempo resultante do trabalho capitalista, ora – devido a essa mesma distensão – pela existência da escola, mecanismo incontornável no processo de fabricação da juventude, que contribui definitivamente para a sua consolidação num “processo de co-construção” (Silva, 2010: 85)⁹.

⁹ A escola é aqui também “uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação

Do ponto de vista da sua abordagem, subsiste, na contemporaneidade, a tendência crescente para compreender a juventude não como uma unidade monolítica nem uma evidência em si mas, pelo contrário, como um fenómeno problematizável que comporta pujante heterogeneidade no seu interior (cf., entre outros, Pais, 1996). Num interessante artigo sobre os estudos elaborados nas últimas décadas em Portugal e na Grã-Bretanha sobre percursos juvenis em contextos sociais, Helena Costa Araújo e Paul Willis referem que os traços comuns dessas investigações são “o reconhecimento do poder criativo do ser humano e da sua procura de uma sobrevivência com dignidade” (Araújo & Willis, 2008: 11), com uma atenção especial à sua diversidade, sendo as narrativas e a etnografia metodologias privilegiadas. Para se salientar a *construtividade social da juventude*, admite-se, como reconheceu celebrenemente Bourdieu (1978), que “a juventude não é mais do que uma palavra”.

Os estudos sobre juventude e culturas juvenis adquirem notoriedade com as produções científicas do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) da Universidade de Birmingham, nos finais dos anos 60, inovador por abordar as culturas juvenis, não como continuidades ou descontinuidades entre gerações mas como culturas de resistência de classe a uma ordem dominante através da subversão dos valores de classe média (Huq, 2006; Silva, 2011; Chisholm et al, 2011). Tendo um referencial teórico assente no marxismo *althusseriano* e no conceito de “hegemonia” de Gramsci, as identidades e as culturas juvenis eram negociadas sobre o formato de resistências simbólicas que visavam subverter os códigos da ideologia dominante “as a collective response to the material and situated experience of their class” (Hall & Jefferson, 2003: 47)¹⁰. Nesse âmbito há que destacar as obras de Stuart Hall e Tony Jefferson, “Resistance Through Rituals” (2003) e também de Paul Willis, a aclamada “Learning to Labour” (1999). Willis demonstrou como os *lads*, filhos de operários britânicos, devido às dificuldades na escola, desenvolvem uma espécie de *contracultura* como forma de resistência à imposição cultural dessa mesma instituição. O estudo foi considerado pioneiro por, entre muitas outras coisas, abordar (e aliar) quer a cultura escolar, quer a cultura juvenil, discutindo-as como partes integrantes.

Não obstante a quantidade (e qualidade) inquantificável de estudos sobre “culturas juvenis”, algumas *ausências estão bastantes presentes* nos estudos

pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica.” (Canário, 2005: 61).

¹⁰ Trata-se pois de uma explicação típica da *corrente classicista* em que as culturas juvenis “são sempre entendidas como produto de relações antagónicas de classe.” (Pais, 1996: 48).

sociológicos e educacionais e têm sido expostas nas últimas décadas. McRobbie e Garber (2003) ou Fonseca (2002), por exemplo, denunciam a ausência das raparigas, salientando o carácter excessivamente masculinista e de abjeção misógina à feminilidade dos estudos sobre culturas juvenis. Ainda assim, estas continuam dentro do quadro normativo da heterossexualidade, observando-se uma clara ausência das culturas juvenis LGBT, internacional mas, sobretudo, nacionalmente. Rupa Huq refere-se à cultura gay como “a further CCCS omission” (Huq, 2006: 12), entre outros/as que numa lista interminável denunciam a sua inexplicável ausência (cf. Foley, 1992; Valentine & Skelton, 2003). Concorda-se com Judith Halberstam de que as culturas *queer* “(...) illustrate vividly the limits of subcultural theories that omit consideration of sexuality and sexual styles.” (Halberstam, 2008: 35). Se é verdade que a juventude LGBT hoje reivindica mais direitos e detêm mais visibilidade, acesso à informação e dispõe de um cardápio vasto de modelos “positivos” por oposição “às juventudes LGBT do passado” (se é que se pode admitir a sua existência), sendo assim quase uma “mainstreamed subculture” (Miceli, 2002: 199), não deixa de ser menos verdade que ela seja, paradoxalmente, um dos “most under-researched groups” (ibidem). Afinal de contas apesar da exuberância discursiva atual sobre as homossexualidades, subsiste uma “endless capacity to marginalize queer sexuality in its descriptions of the social world.” (Warner, 2004: ix)¹¹.

No argumento das ausências, não se pode esquecer que a “presunção heterossexual” (Epstein, 1994) invisibiliza (e inviabiliza) a não-heterossexualidade nestes estudos, assumindo-se que os/as jovens são iminentemente heterossexuais. Além disso, a categoria multidimensional da “sexualidade” parece ser incluída e ficar reduzida ao *meramente cultural*¹² no qual “(...) *queer politics is regularly figured by the orthodoxy as the cultural extreme of politicization.*” (Butler, 1997: 270). No seu

¹¹ Ora, quando se fala aqui em ausência das culturas juvenis *queer* importa salientar que se refere à sua abordagem socioantropológica e educacional. À Psiquiatria e à Psicologia foi-lhes historicamente atribuído “o monopólio de uma ciência objectiva” (Cascais, 2004: 29) da homossexualidade e esta última têm produzido alguns estudos sobre juventude LGBT mas sempre numa perspetiva individualista e bio-ontológica, tendo ignorado uma leitura mais socioantropológica da realidade juvenil, isto é, o ser gay como uma prática cultural (Menezes, 2000), que marca a distinção entre “estudos sobre juventude” e “estudos sobre culturas juvenis” e tem-lhe, por essa via, disponibilizado um *script* negativista sendo essa uma das críticas mais frequentes aos estudos que abordem este segmento juvenil (cf. Miceli, 2002).

¹² Expressão irónica utilizada por Judith Butler, teórica *queer* de renome, para questionar a colocação da luta LGBT no plano do reconhecimento por parte de Nancy Fraser em “Justice Interruptus” (1997: 18), ignorando Fraser a ligação entre a (homo, hetero, etc) sexualidade e o materialismo histórico de tradição marxista. “Opposition to material inequality is maligned as “class warfare,” while race, gender or sexual inequalities are dismissed as merely cultural, private, or trivial.” (Duggan, 2004: xiv) num sistema político, económico e social neoliberal.

interior, a inconveniente “orientação sexual” encontra-se convenientemente subestimada e apartada nos virtualmente infinitos “etc’s” do “mantra da “classe social, raça, género” (Taylor et al, 2010: 1), sendo uma espécie de “parente pobre” ou “patinho feio” das questões político-científicas da desigualdade, da discriminação e da injustiça. Ora, como recorda Miguel Vale de Almeida, fazendo um inventário retrospectivo do contexto LGBT português,

“O universo do conhecimento (universidades, investigação científica, etc) carece ainda de um desenvolvimento sustentado de ensino e investigação na área dos estudos de género, LGBT e *Queer*, condição necessária para o entendimento da realidade e para a sustentação de acções políticas e sociais transformadoras.” (Vale de Almeida, 2010: 92).

Este estudo emerge, toma forma e justifica-se a partir do argumento da diversidade juvenil, uma diversidade realçada quando, (por exemplo, num “grupo minoritário”), estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os/as jovens entre si (Pais, 1996). Foi no interior dessa diversidade molecular que se optou pela juventude LGBT como segmento elucidativo da heterogeneidade e de igual forma pôde-se considerar o seu carácter sócioconstruído. A ideia de uma “juventude LGBT” tem a sua própria datação. O seu nascimento inventivo encontra-se em consonância *quer com a emergência do homossexual como figura moderna da sexualidade, quer com a delimitação conceptual da juventude como uma fase de transição*. É no discurso médico e psiquiátrico da modernidade ocidental que a figura identitária do/a homossexual emerge sobre o signo da degenerescência, da patologia e da perversão (características que sobrevêm como substituições científicas, e pretensamente isentas de ideologias, para “pecado”). A homossexualidade converte-se num desvio mor da sexualidade e o/a homossexual, que se quer socialmente renegado/a, execrado/a e marginal, oposto/a a uma santificada “sociedade”, como uma espécie de espécie da sexualidade, um *terceiro sexo* distinto dos tradicionais sexos “homem” e “mulher”, portador/a de um outro tipo de humanidade (ou nenhuma), enfim, um “sexual Other” (Foley, 1992: 58). Como resumia Foucault, em célebre frase, “[o] sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie.” (Foucault, 1999: 44).

Apesar de a homossexualidade sempre ter existido e ser constante, independentemente das múltiplas, e por vezes contraditórias, concepções das sociedades, culturas ou governos sobre ela (cf., entre outros, Moita, 2001), o que anteriormente era considerado um mero ato ou prática sexual – consubstancializado na categoria confusa, simultaneamente legal e religiosa, da “sodomia” – potencialmente universal na medida em que qual um/a poderia cometer, sancionável então pelas instituições de índole

judaico-cristãs que restringiam o ato sexual à procriação¹³, passa agora a ser parte integrante e indissociável de um *self*, a inscrever-se num “paradigma minoritarizante” (Sedgwick, 2007: 50), a ser perspectivado como uma tendência interna incontornável e controlável que se expande para a dimensão corpórea de quem a possui. “Nada daquilo que ele é, no fim de contas, escapa à sua sexualidade” (Foucault, 1999: 43). Tal mudança paradigmática permite aos/às homossexuais uma linguagem institucional de “grupo étnico” que, se por um lado é fundamental para a sua posterior politização e consequente conquistas legais e sociais, rapidamente se converte, como lembra a teoria *queer*, num reducionismo essencialista perigoso que, ao colocar numa categoria identitária cristalizada a experiência sexual, “(...) sempre mais plural e complexa, do que qualquer designação, em tipos limitados de personalidades sexuais.” (Aboim, 2010: 147), acaba por conceder a outrem a habilidade de sinalizar para melhor combater, dilema que só as “sexualidades polimórficas” de Sigmund Freud ou a escala de 0 a 6 de Alfred Kinsey vão tentar pôr cobro (Moita, 2001; Aboim, 2010); afinal de contas, não se pode esquecer que um dos objetivos da homofobia “(...) consiste sempre em desumanizar o outro, em torná-lo inexoravelmente diferente.” (Borrillo, 2010: 35).

Nesse sentido, a sexualidade, pela sua importância política, passa para o escrutínio científico a partir do momento em que os estados-nação precisavam de conhecer, gerir, administrar, catalogar a diversidade no seu interior confeccionando *leis gerais* e as identidades sexuais surgem, nesse âmbito, como um projeto moderno de controlo panótico que cristaliza as subjetividades sexuais. Mais: se a reprodução biológica, alvo de todos os “pânicos sexuais” (Rubin, 2011a; Rubin, 2011b), parece ser, no discurso homofóbico, o correlato da reprodução da própria sociedade, do Estado e da

¹³ Desta feita, a heterossexualidade, o seu oposto binário e inverso devido à possibilidade procriativa de dois sexos diferentes entre si, é defendida como o único comportamento plausível, natural, normal, legítimo, num longo “etc” de coisas positivas como se a heterossexualidade não contivesse hierarquias internas (Richardson, 2004), produzindo por extensão a homossexualidade como “antinatural”, “imoral” e “desviante” numa lógica moderna binária onde é comumente reservado ao primeiro elemento da díade a legitimidade e ao segundo a ilicitude (cf., entre outros, Louro, 2001). Ora, argumenta-se aqui que a única racionalidade da prática heterossexual para se sustentar como “superior” é a sua pressão maioritária fundamentada pela *possibilidade* da reprodução derivada do coito vaginal. De realçar, o falacioso imperativo categórico *kantiano*, de probabilidades discutíveis, de que “se toda a gente fosse homossexual o mundo acabava” para justificar a “superioridade heterossexual” como se “se todos os homens heterossexuais praticassem o *cunnilingus*”, o mundo não acabasse pelo mesmo tipo de raciocínio (e não vemos ninguém a atacar o *cunnilingus*, de facto). Tivessem alcançado as novas tecnologias reprodutivas, formais ou informais, num outro contexto onde os/as não-heterossexuais fossem a maioria, a heterossexualidade seria apenas uma sexualidade entre outras legitimada – para não cair no relativismo sexual – apenas pela sua consensualidade (Britzman, 1995).

lei, como se pode sustentar que a heterossexualidade é meramente uma espontaneidade normalmente “natural” e não um modelo normativo culturalmente constituído¹⁴?

Constituída a heterossexualidade, esta passa a funcionar, devido à sua apregoada “natural legitimidade” baseada na reprodução biológica e nos seus rituais simbólicos que alegadamente validam a sua visibilidade pública (conjugalidade, parentalidade, etc) como uma espécie de *centro gravitacional que mobilizará toda a órbita das identificações, experiências e práticas afetivo e/ou sexuais exercendo efeitos de pressão, simbólicos ou físicos, deixando um espaço vazio sideral preenchido com a gramática pós-moderna das sexualidades fluidas e abertas na fuga a uma homossexualidade exclusiva.*

A heterossexualidade institui-se como norma maioritária (*straight*) e a minoritária homossexualidade, por contraposição, como desvio (*gay*). É o nascimento da *heteronormatividade: princípio universal pelo qual toda a gente é (deve e têm que ser) heterossexual até prova do contrário.* Trata-se de um subterrâneo e ardiloso mecanismo de imposição da heterossexualidade como norma inviolável, elemento de superioridade maioritária e princípio universal no domínio público e por extensão a marginalização de todas as formas de sexualidade não-heterossexuais ou que fujam a padrões de género heteronormativos (Warner, 2004).

A heteronormatividade, entretanto com diversos nomes (“heterossexualidade compulsória”, “heterossexismo”, “presunção heterossexual”, etc), procura sempre extrair dividendos da sua própria naturalização como um “espaço asséptico de autorreferencialidade” (Llamas & Vidarte, 1999) produzindo a não-heterossexualidade como um exibicionismo aberrante numa “operação ideológica que consiste em nomear, superabundantemente, aquilo que aparece como problemático e deixar implícito o que, supostamente, é evidente e natural.” (Borrillo, 2010: 15), de tal forma que parece que a hipersexualizada homossexualidade é uma “orientação sexual” e a heterossexualidade não. A heteronormatividade tem inclusive implicações na forma como se define e como se perspetiva um ser humano e uma vida; implicações que emergem sempre quando a violência homofóbica, nas suas formas mais bárbaras, lembra os/as não-heterossexuais

¹⁴ De destacar a obra “História da sexualidade I: A vontade de saber” de Michel Foucault (1999), “bíblia” canónica da teoria *queer*. Nela, Foucault desmistifica a ideia de que a sexualidade é biológica apresentando-a como um dispositivo produzido pelo interesse do biopoder moderno, inviabilizando qualquer tentativa de falar da sexualidade como uma dimensão privada, monolítica, natural, metafísica ou apolítica.

que alegadamente não são seres humanos nem sujeitos com direito à sexualidade (Borrillo, 2010; Butler, 2011).

Estabelecida então na Psicologia uma natureza bio-ontológica da homossexualidade como identidade – de realçar que justificar a origem biológica de algo é sempre moralmente desculpabilizante assim como estudar “a origem” da homossexualidade é sempre falacioso – e a ideia da juventude como uma fase que pressupõe a descoberta de uma homossexualidade juvenil, essencial e interna, enquanto libido (e no qual o modelo psicosssexual identitário de Vivian Cass, com as suas etapas bem detalhadas, é o seu *ex libris* [cf. Cass, 1979], ignorando uma certa “dissonância geracional” (Britzman, 1995: 84), começa-se então um grande aparato em tom de problematização consumado e continuamente incitado pelo intervencionismo dos/as ativistas LGBT em salvaguardar a “sua” juventude traçando-lhe, simultaneamente, as suas formas e procurando forçar uma autoidentificação com um desejo que, longe de ser intrínseco, é socialmente pré-estabelecido. Aliás, essas preocupações fazem surgir vários segmentos dentro do ativismo LGBT dedicados à juventude como, no caso português, a rede *ex aequo*, associação que deriva de uma iniciativa da Associação ILGA (International Lesbian and Gay Intervention) (cf. Vale de Almeida, 2010). “Esta juventud constituye un nuevo fenómeno social: una generación de jóvenes que se identifican como gays y lesbianas, la primera en hacerlo en la historia de la humanidad. Pero no podrían haber llegado tan lejos de no haber mediado los cambios sociales y políticos que permitieron establecer una comunidad adulta nueva y más poderosa.” (Llamas & Vidarte, 1999: 122). Como referia Foucault, “[o] homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida (...)” (Foucault, 1999: 43), e poderíamos também afirmar: uma juventude¹⁵.

Como se referiu anteriormente, a juventude e a escola surgem historicamente imbricadas, porém, o mundo da escola e o mundo dos jovens encontra-se desencontrado (Silva, 2004a)¹⁶. Os interesses da escola, os seus mandatos, as suas políticas, a sua estrutura colide, a contragosto, com o mundo juvenil cujas temporalidades e cujas

¹⁵ Ora, é discutível que em dados contextos históricos, nomeadamente não ocidentais ou em certos regimes ditatoriais, devidos às dificuldades, nomeadamente legais, de identificação com uma dada orientação sexual, a própria ideia de uma juventude LGBT não seja equivocada.

¹⁶ Numa etnografia escolar realizada no âmbito da sua Tese de Mestrado, Sofia Marques da Silva demonstra como é que os mundos juvenis colaterais ao mundo da escola afrontam constantemente a vida do dia-a-dia dessa mesma instituição, pressionando a “ordem cognitiva da escola” a renovar-se sem contudo modificar-se estruturalmente (cf. Silva, 2004a).

atenções se desarticulam ou embatem, acabando por produzir a figura desejável do/a aluno/a, que oculta a figura sombria do/a jovem; figura aliás que a escola rejeita com a mesma intensidade com que anseia “alunizar” (e “anulizar”), na esteira das teorias estruturo-funcionalistas *durkheimianas* sobre a educação como socialização inculcadora. A escola surge como uma instituição totalizante que prima por dinâmicas tradicionalistas e conservadoras, incute autoritariamente a padronização de condutas e promove um pensamento único inclusive no campo do género e da sexualidade (Louro, 2000).

Do ponto de vista científico, o desencontro é semelhante. Na Sociologia da Educação, historicamente ligada à denúncia das reproduções sociais no seu interior, a escola aparece como um monstro indesejado e os/as jovens reduzidos ao “ofício do aluno”. (Correia, 1998: 112). Enquanto a Sociologia da Educação (clássica) têm menosprezado os/as estudantes como jovens, a Sociologia da Juventude têm negligenciado a experiência estudantil, e a escola surge, nesse âmbito, como marginal ou ilustrativa, “chegando-se a suspeitar que os estudantes dos trabalhos em educação e os jovens dos estudos culturais não se tratam dos mesmos actores.” (Abrantes, 2003: 11).

Ao procurar articular elementos de transição culturais com elementos educacionais, pretendo pois contribuir, modestamente, para *colmatar a fissura*, a “descoincidência entre a produção cultural informal e a formação de jovens, atravessados/as por relações de classe, género, étnicas” (Araújo & Willis, 2008: 11), uma fissura que Willis (1999) ou Pais (1996) sempre tentaram fechar. A pesquisa em educação “necessita de uma compreensão da juventude como totalidade, com apreciação específica da sua criatividade e capacidade de produção das suas actividades.” (Araújo & Willis, 2008: 8). Procurei assim focar “os percursos e vivências dos/as jovens enquanto alunos/as em instituições de educação formal” (Araújo & Willis, 2008: 7), por relação a um *objeto* imediato mas também “os/as jovens nas mediações entre as culturas produzidas em contextos não formais e a escola” (ibidem). A cultura juvenil não é aqui um objeto de estudo por si, antropologicamente falando, mas tentar perceber a sua importância para alguns jovens na sua relação com a escola serve para discutir o objeto.

Tendo em conta que a Ciência necessita da indispensabilidade de produzir e ter em mente a memória sobre o que produz (Charlot, 2006), na impossibilidade da sua acumulação (Kuhn, 2006), aproveitou-se uma ausência sobre os estudos em e sobre

educação que focalizassem grupos e segmentos juvenis específicos, particularmente em situação de prolixa marginalização social, localizados em “*zonas cinzentas*” (Silva, 2011: 364), que fossem simultaneamente reveladores dessa diversidade, ora abordando os seus percursos e as suas experiências educativas, ora trazendo as formas culturais que os revestem para a ribalta académica. Foi-se até mais longe no *argumento da diversidade*, levando-o até às últimas consequências, questionando a existência de uma identidade não-heterossexual fixista, pondo a nu as camadas e as composições identitárias destes jovens cujas vidas e cujos percursos têm o peso e a marca de outras categorias *igualmente desiguais* (embora a diferentes níveis), nomeadamente a classe social, o género ou a geografia enfim, de outras margens (Crenshaw, 1989; Young, 2003; Taylor, 2010).

Nesta ânsia da *diversidade dentro da diversidade*, como numa espécie de modelo da “matrioska”, procurou-se abrir o debate sobre a natureza dos centros e das margens e suscitar algumas reflexões educacionais sobre *identidade, diferença, diversidade, alteridade, (in)justiça, (des)igualdade, democracia, cidadania, educação, juventude, género, sexualidade e violência* (palavras-chave). A ideia de heterogeneidade derivou da criação de “retratos” (Lahire, 2004) juvenis representativos das singularidades: se o arco-íris – símbolo da luta LGBT – tem várias cores é a partir do registo policromático que queríamos seguir, recriando um retrato panorâmico desta juventude, invocando micro-retratos atravessados por divergências e por afastamentos de diversos tipos. Queríamos caminhar *da unidimensionalidade para a multivocalidade* e perscrutar os percursos e as experiências, no âmbito da educação formal e não só, nos diversos modos de ser, mas sobretudo, tornar-se (num movimento perpétuo estendido até ao infinito) jovem *queer* na escola pública portuguesa contemporânea. Fomos à procura das regularidades e também das singularidades que perturbam a norma, o ruído que provoca que se pense o impensável (e aqui as Ciências da Educação tem um valor incalculável), não esquecendo contudo, no fascinante pós-moderno caleidoscópio das diversidades interseccionalizáveis, a sua não-heterossexualidade como aquilo que faz destes jovens um “coletivo serial” (Young, 2003), sob pena de remeter as homossexualidades para um segundo plano, surgindo em moldes ilustrativos (como usualmente elas surgem nos estudos sobre masculinidades), o que só privilegiaria o *imperialismo cultural da heterossexualidade*, a mesmíssima estrutura que provoca as ausências que queremos combater.

Capítulo II. Primeiras aproximações a um objeto de estudo: de um *cenário de ausências cultural* a um *cenário de abjeção educacional*

Uma autêntica proliferação discursiva sobre o recente e o mediatizado tema do “bullying homofóbico” grassa e este fenómeno justifica a escolha por este segmento juvenil na sua vertente também estudantil. Várias iniciativas de associações, de algum modo, ligadas ao ativismo LGBT revelam essa preocupação. A título de exemplo: o “Projecto Inclusão” (2010) da *rede ex aequo*, o projeto “Tudo Vai Melhorar”, adaptação do projeto internacional “It Gets Better” (2011) e a recente campanha contra o bullying homofóbico (2013)¹⁷. O bullying, assim designado, surge como um fenómeno intimamente interligado com a realidade escolar e, porque a escola e a juventude participam e se fabricam coextensivamente (Silva, 2010), pode-se então assumir que o bullying é, sobretudo, um fenómeno marcadamente juvenil – afinal de contas, este é um estudo sobre juventudes não só porque integra jovens mas porque as problemáticas que coloca em debate são atravessadas pelas juvenilidades –.

O decreto-lei que regula a lei da educação sexual, introduzida pelo então Governo Socialista em 2009, previra em duas das suas alíneas expressamente a orientação sexual como critério não-discriminatório e traduz essa preocupação preventiva escrita em papel mas parece revelar pouco interesse na forma como se está a operacionalizada na prática. A saber,

- “f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais; (...)
l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.” (Decreto-lei, 2009: 5097).

Como um tipo particular e distintivo de bullying, o bullying homofóbico tornou-se, sensivelmente na última década, um “objeto sócio-mediático”¹⁸ que, embora surja (ainda) como subterrâneo nas controvérsias educativas contemporâneas, tal como as questões LGBT/*queer* na sua globalidade (Warner, 2004), tem adquirido uma ampla visibilidade que não é, contudo, sinónimo de clareza. Afinal de contas, lidar com dois conceitos analíticos com tamanho peso discursivo e também educacional, político e social como “bullying” ou “homofobia” exige, para um certo afinamento de sentidos e

¹⁷ São ainda exemplos dessa proliferação os observatórios trianuais da *rede ex aequo* que denunciam casos de homofobia escolar, algumas notícias mediáticas sobre o bullying e a homofobia na escola (o caso das raparigas de Gaia e do jovem Leandro), o recente estudo da UNESCO (2012) que refere que mais do que 70% dos homossexuais sofrem homofobia na escola, o relatório brasileiro sobre Diversidade Sexual, entre outros (cf. Anexo I).

¹⁸ No dizer de Charlot, “(...) são aqueles objetos que a opinião pública e os políticos, e na sua esteira os jornalistas, questionam, sobre os quais a atenção se volta sem cessar, como se fossem questões importantes, que têm de ser resolvidas.” (Charlot, 2006: 14).

constituição de uma gramática comum que facilite a compreensão, a passagem por um processo de desconstrução menos semântica e mais interpretativa: o que se quer dizer quando se utiliza a expressão “bullying homofóbico”? O que é o bullying? Como se define e como se processa? Que tipo de violências é passível de se constituir enquanto bullying e que outras ficam de fora¹⁹? Pode-se falar de bullying quando os processos definitórios do fenómeno, recente na sua abordagem, intemporal na sua existência, se dão fora dos “regimes de verdade” (Foucault, 1999) que conceptualmente os sustentam? Haverá outro tipo de violências homofóbicas, quiçá mais cruéis, que não se podem restringir a uma conceção redutora e física do bullying? As violências que atingem esta camada juvenil são de ordem intrínseca ou de ordem institucional? De ordem física ou de ordem simbólica? Ora, quando se desloca a discussão para o conceito de “homofobia”, pondo similares indagações, parece que a discussão se adensa ainda mais. O bullying homofóbico parece suscitar uma imagética que reduz as manifestações da violência e da homofobia abreviando-as às formas mais primitivas e corpóreas da agressão física. Confina inclusive os jovens rapazes não-heterossexuais, a sua juventude sexualizada, os seus percursos e as suas experiências educativas a um *paradigma vitimista* (Driver, 2008). Apresentam a escola, os seus sujeitos e os seus discursos sobre a sexualidade como homogéneos, obtusos e ultraconservadores. Um primeiro conjunto de questões iniciais formuladas nesta pesquisa implicava *querer saber algo mais sobre o bullying homofóbico*.

Há um certo conhecimento através dos estudos sobre masculinidade em voga desde da década de 90 de que este fenómeno, apesar de nunca surgir com tal designação, não é mais do que uma construção ritualística da masculinidade numa constelação causal entre juventude, violência e homofobia sendo *a homofobia um problema das masculinidades* (cf, entre outros, Kimmel & Mahler, 2003). “Boys lay claim to masculine identities by lobbing homophobic epithets at one another.” (Pascoe, 2007: 5). Utiliza-se o conceito de “masculinidade hegemónica” (Connell, 2005) para ilustrar as dinâmicas interativas das masculinidades, disformes e internamente hierarquizadas. Ora, além de se ignorar a homofobia escolar no feminino – algo que, por razões que explicarei adiante, também acontece nesta pesquisa –, a imagética criada por esses estudos parte da “presunção heterossexual” (Epstein, 1994) que a) os rapazes que

¹⁹Jean Yves Rochex, sobre o tema da violência escolar e a sua discussão em França a partir de meados da década de 90 refere, preocupado com os tons de dramatismo que o debate assume, que se pode colocar, erroneamente, na mesma categoria de violência, “fenómenos e condutas extremamente heterogéneas” (Rochex, 2003: 13).

praticam bullying são invariavelmente heterossexuais; b) todos os rapazes heterossexuais partilham dessa masculinidade hegemónica; c) os rapazes vitimizados são invariavelmente gays e d) os gays são figuras inertes, subsumidos a sujeitos sem voz, passivos em toda a ascensão do termo, sendo representados “através das lentes dos seus «atormentadores»” (Fonseca, 2002: 89). Cria-se uma imagética falsamente binária dos “valentões hetero *versus* as bichinhas efeminadas” que, não raras vezes, concede à masculinidade hegemónica e à heterossexualidade (como se fossem necessariamente mútuas) um certo conforto, aparecendo a masculinidade como um privilégio de rapazes heterossexuais (McCormack, 2012a).

Simultaneamente, a escola sobrevém como um mecanismo implacável de genderização e sexualização normativa que impossibilita vivências de género e sexuais alternativas. Sofia Marques da Silva e Helena Costa Araújo detetam algumas mudanças nos modos de vivenciar as masculinidades juvenis (“masculinidades inquietas”). Contudo, apesar de focarem lateralmente a homofobia escolar, elas não saem do eixo da heterossexualidade prevalecendo intacta a sua “autoridade cultural” (Silva & Araújo, 2007: 103). Em outro estudo mais recente, Mark McCormack depara-se com “masculinidades inclusivas” que afastam, pelo menos num olhar mais esquivo, qualquer indício objetivo de homofobia (McCormack, 2010; McCormack, 2012a; McCormack, 2012b). Em todo o caso, concorda-se com Susan Driver, “[w]hen queer youth are included within educational, psychological, and social science literature, their marginalized social status is often emphasized in ways that construct them as victims.” (Driver, 2008: 3). Estes jovens e as suas culturas são “(...) produced through their absence or as a special area of interest, as the abject Other; that is, a deviant outsider within the realm of youth studies.” (Filax, 2006: 59). O aparato discursivo em torno do bullying homofóbico produz, em nome de uma mera representação, estes sujeitos juvenis como *novos sujeitos educacionais* emergindo já essencializados sob o signo homogeneizante e aglutinador da abjeção e do estigma impossibilitando que sobre eles e sobre os seus percursos e as suas experiências educativas se tenha um discurso positivo e transformador (Rasmussen et al, 2004; Filax, 2006; Driver, 2008; McCormack, 2010). Como refere Susan Talburt,

“Queer youth suicide became a refrain, such that article after article, essay after essay, and report after report portrayed youth as at risk through statistics on queer youth suicide, drug and alcohol abuse, sexually transmitted diseases, homelessness, dropping out, depression, verbal and physical assaults, and so on.” (Talburt, 2004: 28).

Estes jovens são assim representados como uma juventude que sofre, “sofredores e (porque sofrem e porque se intervêm) causadores de problemas”, uma versão gay de uma particular “youth in trouble” que, ao contrário dos *lads* de Willis, aparecem como vítimas, estando assim limitados a um grotesco panorama dantesco de iminente *terror e tragédia*. As implicações dessa “outrização” fazem indagar se, ao se retratar o estigma não se reproduzirá o próprio estigma que disponibiliza aos/às heterossexuais o que eles/as devem pensar sobre os/as não-heterossexuais e a estes jovens o que eles devem pensar sobre si mesmos. Até que ponto todas estas preocupações, sobre o pretexto santificado da salvação, não escondem uma intencionalidade dessexualizadora de construção higienizada de um “bom cidadão gay”, político e engajado, e reforçam mais a falaciosa dicotomia “homo/hetero”? (Rasmussen et al, 2004). Repare-se que, afinal de contas, a juventude (gay ou não) é um período excelso de curiosidade, de descoberta, de iniciação e de experimentação na sexualidade (Epstein & Johnson, 1998; Epstein & Johnson, 2009).

A expressão “bullying homofóbico” dá ainda a entender que estes fenómenos atingiriam todos estes jovens sem restrição, parecendo pois que há uma “identidade homossexual” que seria o fundamento representacional e, simultaneamente, o efeito e o resultado acabado do próprio bullying. Jasbir Puar, nome conceituado na teoria *queer* contemporânea, interrogava-se, cruel mas pertinentemente, de como algumas mortes juvenis por homofobia nas escolas norte-americanas “(...) have been made to serve the purpose of highlighting an exceptional class of aspirational gay citizens at the expense of others. Part of the outrage and upset generated by these deaths is precisely afforded through a fundamental belief that things *are* indeed, better, especially for a particular class of white gay men” (Puar, 2010), elaborando-se uma versão obscura da identidade gay principalmente quando se esquece importantes e difíceis intersecções entre género, classe social e sexualidade (Taylor, 2010). Mais ainda: parte-se do pressuposto que as desigualdades escolares que estruturariam e minariam a vida destes jovens e o seu *engagement* se reduzem à sua homossexualidade – como se todos partilhassem a mesma “consciência identificatória” – e que, já por essa via, circunscritos ao semblante da abominação, não existe outra forma de autoenunciação que não passe pelo pranto ritualístico do sacrifício e da expurgação, reificado ainda mais por aqueles/as que tentam resgatar “o inadiável oprimido”, o pretense potencial devir-mártir, para confortar as suas discutíveis e reconfortantes benignas intenções (Spivak, 1988) num registo de tolerânciazinha em que os/as homossexuais são retratados/as como uma “espécie

protegida” (Llamas & Vidarte, 1999: 11), não como pessoas que lidam com as dinâmicas e as questões concretas e materiais do mundo e da vida, e que se candidatam a ser incluídos/as numa “sociedade”, onde supostamente eles/as não se encontram, devido à sua “natural natureza aberrante”, segundo as condições de inclusão pré-estabelecidas a partir de um conjunto de critérios (aleatórios) formulados pelo grupo dominante dos/as heterossexuais. Constituído como um sistema de opressão, o “bullying homofóbico” parece criar uma unidade à qual os jovens rapazes não-heterossexuais são chamados a responder ignorando-se das inúmeras frações no seu interior. Em suma, além de um *cenário de ausências*, deparamo-nos paradoxalmente com um *cenário de abjeção*: estes jovens estão ausentes mas quando são incluídos emergem como vítimas.

Não se trata (e é importante frisar este aspeto) de parodiar, refutar ou desvirtuar os estudos, aliás bem documentados (e a Psicologia apresenta um enorme cardápio), que alertam para as discriminações e as violências que muitos/as destes/as jovens enfrentam e a carga estigmatizante que a identidade não-heterossexual comporta nem de subscrever uma tendência recente nos discursos homofóbicos de criticar pretensos excessos gays nos alertas homofóbicos (“gay panic”). Não se trata ainda de negar pois o incómodo perturbador que o tópico da não-heterossexualidade comporta no núcleo duro da escola e na sua ordem genderizada e sexualizada nem a desqualificação, expressa ou velada, que as figuras não-heterossexuais invocam, consciente ou inconscientemente, no campo escolar (aliás, como se verá, uma *cultura homohistórica* parece prevalecer²⁰). Questionar as margens não é linearmente negá-las. Trata-se, antes de tudo, de contar *outra versão da história*, que nem sequer pode ser entendida como uma oposição binária à versão vitimista tradicional; uma versão que cristaliza as subjetividades destes jovens, subjetividades que lhes fornecem as bases para que se possam diferenciar e desencontrem entre si, mesmo que se encontrem nas mesmas circunstâncias de um contexto estrutural de possibilidades indiscutivelmente homofóbico e heteronormativo (Aboim, 2010; Vale de Almeida, 2010). Essa *outra versão* integra claro as violências, as exclusões mas, simultaneamente, ultrapassa-as. Num estudo etnográfico na Casa da Juventude, Sofia Marques da Silva (2011) depara-se com situações juvenis de desigualdade estrutural, contudo, para além das *fragilidades*, aponta também as forças

²⁰ Eric Anderson utiliza o conceito de cultura homohistórica (traduzo desta forma) para designar os índices elevados de homofobia, misoginia e heterossexualidade compulsória de uma sociedade (Anderson, 2009: 7) que regulam as masculinidades (ortodoxas e inclusivas).

dos/as jovens e as suas *estratégias de reconhecimento* rumo à dignidade. Já anteriormente Willis tinha contribuído para se pensar as culturas juvenis, não meramente como reprodutoras das ordens sociais contextuais mas também como *contraprodutoras* (Willis, 1999). Afinal de contas, se “Tudo Vai Melhorar” em que sentido é que se assumiu que “Tudo alguma vez esteve mau”?

Com um vasto historial de interesse pelos grupos socialmente marginalizados, as ciências sociais podem contribuir, num jogo complexamente arduo, para a reificação das margens e contribuir para a opressão do grupo (Bourgois, 1995). Ora, é aqui que a arte de problematizar coloca as devidas distâncias por em relação a um dado “problema” e a prática etnográfica torna-se a arte de despsicologizar grupos conhecendo-os densamente ingressando nos seus microcosmos. Tendo a habilidade de dar voz a grupos marginalizados, a etnografia pode também, ao mergulhar nas suas vidas concretas e quotidianos, operar como um trabalho de desconstrução das margens. Se a vitimização é sobretudo um local estratégico de visibilidade para a mudança política compreende-se a sua utilidade, no entanto, ela também é desmobilizadora (hooks, 1996). Além disso, a homofobia procura sempre regozijar-se dos supostos efeitos vitimistas normalizadores que ela própria produz, tentando daí extrair consequências aos mais variados níveis. Posto isto, parte-se aqui de um argumento que pretende ver para lá da pretensa “repressão sexual” e discutir a *hipótese marginal*²¹. Não se pode falar por isso em exclusão sem inclusão e vice-versa (Magalhães & Stoer, 2005) e que aquilo que parece estar fora do sistema, na verdade, encontra-se dentro dele e é coextensivo ao seu funcionamento. A juventude gay/bi surge sobre um nevoeiro de negativismo que nos impede de ver a diversidade (de formas de ser, de estar, de experimentar, de viver, de se engajar, etc) no seu interior, produzido pelos discursos objetificadores científicos e mediáticos que acabam por deslegitima-los socialmente e ocultar as suas práticas de resistência, resiliência e de autonomia relativa (Driver, 2008). Constituídos mais pelos *efeitos reguladores da estrutura* do que pelas *possibilidades emancipatórias da agência*, urge agora acompanhar estes “novos sujeitos educacionais” nas experiências que relatam sobre os seus percursos escolares.

²¹ Inspiração paródica e assumida no trabalho de Foucault e na sua analítica do poder que o toma, não como uma propriedade intrínseca à mecânica dos sistemas (jurídico-legais, monárquicos, etc) mas como sendo um fluxo e, portanto, estando em toda a parte. Na “História da Sexualidade”, Foucault (1999) procura contrariar aquilo que ele chama de “hipótese repressiva” oferecendo a ideia de que a pretensa repressão sexual colabora cumplicemente para a produção de múltiplas discursividades sobre o sexo em vez de o realmente reprimir num complexo jogo de “poder-saber-prazer”.

Capítulo III. Os princípios fundadores de uma rota sexualizada: problematizando o engajamento dos rapazes não heterossexuais e a possibilidade das suas cidadanias

Há, desde Paul Willis (1999) no seu estudo pioneiro de inspiração etnográfica sobre os *lads*, um debruçar sobre os modos de investimentos e desinvestimentos, envolvimento e alienação, participação e desafetação, de grupos (ditos) marginalizados pela cultura escolar dominante e *mainstream*. Conceitos como “engajamento” ou “achievement”, traduzem e consubstancializam essa preocupação científica intelectualizada em torno das problemáticas e dos fenómenos mediatizados do abandono e do (in)sucesso escolar, uma inquietação sob a forma de nomenclaturas científicas, fortes e poderosas, que urge estudar e sobre elas politicamente decidir (Epstein et al, 1999) e que revelam uma preocupação implícita em fazer cumprir o projeto utópico moderno da escola (pública), alicerçada na sua formulação mais *standard*, nos valores republicanos da laicidade, da universalidade e da gratuitidade e também numa (ingénua) igualdade de acesso e de oportunidades (Araújo, 2007), promovendo práticas pedagógicas inclusivas para o efeito.

Tem-se assumido, com estas preocupações, que a escola, instituição dominante da educação formal, não é um lugar institucional neutral. Desde a publicação de “A Reprodução”, de Bourdieu e Passeron (1983), obra icónica que propõe uma releitura paradigmática das teorias educacionais à luz das lentes das teorias da reprodução social, que a visão encantatória e mistificadora sobre o potencial transformador e redentor da escola – “escola das promessas” (Canário, 2005) – e das suas fantasias utópicas tem sido desmantelada surgindo esta, não somente como uma instituição que se limita a transmitir conhecimento, ele próprio ahistórico e asséptico, mas também como um órgão e mecanismo de reprodução e perpetuação de padrões, clivagens e desigualdades sociais inerentes a uma sociedade de classes. Longe de ser neutral, a escola produz e/ou legitima relações de poder e hierarquias materiais e simbólicas, e o seu campo surge como um espaço disciplinador e normalizador de identidades, de grupos, de práticas, de saberes e de culturas. Segundo Bourdieu e Passeron, a escola produz e reproduz determinados tipos de capital, para além do económico, que beneficiam sobretudo grupos que estão familiarizados com esses tipos de capital. Nessa linha (se quisermos, *bernsteiniana*), os saberes valorizados pelos conteúdos educativos formais têm-se estruturado a partir dos pressupostos presumíveis da figura educacional que interessa – masculina, branca, heterossexual, de classe média, física e psicologicamente eficiente,

etc (Junqueira, 2009), reduzindo todas as outras entidades para o lugar abjeto do “Outro” ainda que o “Outro sexual” esteja ainda ausente no mantra dessas efervescências. Como referem Dubet & Martuccelli, “L’abandon des illusions de la *paideia* fonctionnaliste et l’éloignement des charmes de la posture critique se traduisent par la prolifération d’études visant à «tester» la démocratie réelle de l’école.” (Dubet & Martuccelli, 1996: 320-321). Ultimamente, contudo, tem-se criticado esta visão pesada e estruturalista focando a escola como um espaço de imensas potencialidades e possibilidades (Abrantes, 2003; Silva, 2010) que, apesar de tudo, apenas fortificam a ideia de que a educação, e nomeadamente a educação e arena escolar, pela sua importância social e política, é alvo do investimento de todo o tipo de ideologias, quer sejam estas estruturalistas, regulatórias ou conservadoras, quer sejam estas agenciais, emancipatórias ou progressistas.

Quer no âmbito das culturas juvenis, quer na análise das desigualdades em contexto escolar, estas parecem reduzir-se só e apenas à dimensão estruturante da classe social, sobrepondo-se a classe social a outras disparidades mesmo quando se focalizam outras desigualdades como género ou etnia como o faz Pedro Abrantes (2003). Desde da década de 90 – década da discussão multi/intercultural em educação – têm-se avançado nos estudos de género e de diversidade étnica, mas a diversidade sexual continua ausente e os/as jovens LGBT continuam a não ser considerados sujeitos educacionais válidos a não ser no campo da Psicologia (Anthony R. D’Augelli, Ian Rivers, Ritch Savin-Williams, Vivian Cass, etc). No campo educativo, a tendência atual centra-se e descreve *um maior envolvimento das raparigas e a desafetação dos rapazes*, contudo, se os *lads* dominam compulsoriamente como sujeitos-chave desses estudos, ignorando-se o seu extremo sexismo e homofobia (Mac na Ghail, 1996; McRobbie & Garber, 2003), assim como no campo das culturas juvenis numa tradição que remonta a Willis, os rapazes que não se confinam a esse universo constituído por versões hegemónicas de masculinidade (gays ou não) são rapidamente negligenciados. (Epstein et al, 1999). Corpo e sexualidade parecem pois ser e estar “marginalmente posicionados” (Silva, 2010: 98) e os parâmetros da pesquisa “rarely examines sexuality as an area of social inequality” (Filax, 2006: 51). Como refere Deborah Britzman num artigo pioneiro, “Os últimos vinte e cinco anos de pesquisa educacional permaneceram estranhamente mudos sobre as polimórficas praticas sexuais da juventude.” (Britzman, 1995: 73), em parte devido ao facto de a orientação sexual ser (ainda) “tabus pela pesquisa oficial” (idem). Os próprios estudos sobre género são desvalorizados como

“devaneios feministas” e assiste-se a uma ausência daqueles que o abordem como uma construção performativa (Ferreira, 2002; Pereira, 2009).

Ao contrário de outros grupos, os/as homossexuais nunca estiveram impedidos/as de aceder e frequentar a escola (pública) em detrimento da sua identificação – que obviamente pode ser estrategicamente expressa ou secreta (Becker, 2009) – graças ao postulado da *igualdade de oportunidades*, tal como as raparigas ou as etnias, por exemplo, negra ou cigana – outrora estiveram, mas a discussão têm-se deslocado para a (as condições de) *igualdade no percurso*. Dessa forma, o bullying homofóbico comprometeria essa igualdade de percurso assim como esse direito de estar e usufruir da escola corrompido pelas violências que nela alastram, e o direito formal mais basilar à educação. Há, nessa esteira, um conhecimento que os percursos escolares de jovens homo/bissexuais são marcados consideravelmente pelo poder injurioso, desqualificador e estigmatizante da homofobia e da heteronormatividade (Epstein, 1994; Louro, 1997; Pascoe, 2007; Junqueira, 2009; Allen, 2011). Por exemplo, num estudo de componente etnográfica e com recurso a entrevistas, Debbie Epstein (1994) depara-se com uma forte presença de uma ordem institucional heteronormativa na escola que impossibilita a abordagem da homossexualidade sobre a acusação de indecência ou de promoção imoral.

O conceito de “engajamento” (investimento e envolvimento) é aqui relevante para mapear a relação destes jovens com a escola, como “sense to refer to students’ attitudes towards schooling and their participation in school activities.” (Willms, 2003: 8). Contudo, como reconhece Willms, o conceito traz em si a raiz do psico-individualismo que sempre olvida as relações contextuais e se centra no *self* do sujeito. Invocar termos como “igualdade de percurso” fazem com que a palavra “cidadania” – palavra-chave do domínio onde se insere esta dissertação –, aqui entendida como um conjunto de direitos e deveres, integrando e abarcando hoje a política da diferença e da diversidade (Fraser, 1997; Araújo, 2007) –, não possa estar fora da discussão sobre o (e como) objeto de estudo²². Nesse campo, a luta política pela igualdade legal das pessoas LGBT tem desafiado concepções de cidadania. Ken Plummer (2003) propõe mesmo uma *cidadania da intimidade* para se discutir a igualdade LGBT e a sua colocação na

²² Esta ligação entre *igualdade* – palavra politicamente tão ambígua remetendo ora para diversidade, ora para homogeneidade – e *direitos* (e também *deveres*) é observável na definição de cidadania, tão célebre como contestada, de Marshall: “Citizenship is a status bestowed on those who are full members of a community. All who possess the status are *equal with respect to the rights and duties* with which the status is endowed” (Marshall, 2009: 149-150). (itálico e negrito meu). Apesar de ser uma definição contestada parece preservar a sua atualidade.

discussão em termos de uma eventual cidadania num debate público onde é possível discutir-se a democracia dos corpos, a justiça dos afetos e a igualdade sexual (Weeks, 1998). Na época atual, o corpo – dispositivo da sexualidade – torna-se um lugar urgente de exclusão (e inclusão) da cidadania (Magalhães & Stoer, 2005).

Se se quiser ir mais longe, no seio da teoria *queer*, fala-se em outras tipologias de cidadanias: umas construídas em torno de ideais de respeitabilidade, mais solenes e ortodoxas, condizentes com a gramática neoliberal da tolerância folclórica, do assimilacionismo e do integracionismo, e outras de cariz bastardo e herege. De um lado, os “bons cidadãos homossexuais” (homens, brancos, de classe média, consumistas, com comportamentos de género normativos, etc) e do outro lado os “maus cidadãos gays” (de diferentes etnias, de classe trabalhadora, com tiques, etc). Como refere Diane Richardson, “[t]he integration of lesbians and gay men into social and political life as ‘normal citizens’ has, therefore, implications for notions of good (and bad) citizenship and what are considered sexual rights and responsibilities.” (Richardson, 2004: 394), produzindo internamente hierarquias e frações: uma “boa” e uma “má” homossexualidade (Cascais, 2004).

O “direito à educação” é a prova mais demonstrativa do elo entre cidadania e educação, escolar ou não-escolar (Araújo, 2007). No que respeita à escola, enquanto microcosmos social permeável às movimentações de uma sociedade mais ampla, Gordon, Holland e Lahelma (2000) lembram que esta é um local de atribuição de cidadanias e falam inclusive em “rotas genderizadas”, fazendo-nos interrogar inspiradamente, tendo em conta a ausência da sexualidade nas conceptualizações teóricas e políticas sobre cidadania (Lees, 2000), se se pode falar em “rotas sexualizadas” nos processos de ser-se cidadão e cidadã *na e com a escola*, tendo em conta que *é na e com a escola* que a juventude e a sexualidade (gay ou não) participam no mesmíssimo processo de co-construção, de descoberta e de reconfiguração (Epstein & Johnson, 1998).

As atenções em torno do bullying homofóbico, ao produzirem novos sujeitos educacionais como os/as jovens *queer*, exigem da escola novas reconfigurações de cidadanias que esta pode (ou não) e/ou deve (ou não) disponibilizar, complexificando o debate em educação sobre cidadania. O bullying homofóbico faz com que se interroge a escola na sua vertente cidadã como um “safe place” (Rasmussen, 2004), garantindo os direitos do bem-estar e de segurança interna e externa, na livre expressão de género e de sexualidade, como um espaço plural de respeito pela e com a diferença.

Foi nesse sentido que auscultar as experiências e subjetividades juvenis se tornou urgente tentando discutir a *hipótese marginal*. Os estudos em e sobre educação, particularmente na educação formal, partilham na contemporaneidade da ideia que a produção de conhecimento e a compreensão dos sentidos intersubjetivos que os/as jovens estudantes manifestam sobre a instituição escolar, nas inúmeras dimensões que a constituem, é crucial porque são “portadores de experiências significativas” (Silva, 2010: 81). Este ingresso no domínio heurístico dos/as atores/as e o desvendar das suas subjetividades, em diferentes ordens e registros, trazendo para a ribalta científica as suas múltiplas experiências educativas atravessadas por questões de gênero, sexualidade, etc, assume uma importância incontornável e inscreve-se, quer na tendência que, desde a década 80, os estudos educacionais têm vindo a adotar dirigindo-se à microfísica da escola e enfatizando a relevância de uma sociologia do/a autor/a no seu interior, quer por oposição às macrosociologias e teorias generalistas do passado (Canário, 2005), quer como resultado de um processo de desinstitucionalização, inversamente proporcional a um processo de individualização (Dubet & Martuccelli, 1996), no qual a escola é agora obrigada a negociar com os projetos pretensamente pessoais dos/as jovens (estudantes).

É no âmbito desta “descoberta da escola” (Canário, 2005: 38) e na descoberta dos/as atores/as que são os/as jovens alunos/as que as experiências de jovens (e) alunos tornam-se um meio para chegar a objetos de estudo (Fonseca, 2002) e foi nesse sentido que fomos atrás dos sentidos e da imagem da escola, incluindo os “rumos que a escola imprime na vida dos jovens” (Abrantes, 2003: 7) mas também a sua imagem pintada com as cores experienciais do seu engajamento percebendo os jogos que se jogam com as suas culturas.

PARTE II. PERCURSO METODOLÓGICO: TENDÊNCIAS, ESCOLHAS E PRÁTICAS

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Teixeira de Andrade

Capítulo I. Tendências

1.1. A tendência de um paradigma e o paradigma das tendências

Esta pesquisa procurou, desde logo, ser um modo de produção de conhecimento científico tão válido como qualquer outro. A ciência, ela própria um produto histórico (Haraway, 1988; Bourdieu, 2004), não é a única forma de produzir saber mas parece ser aquela que fornece um conhecimento mais sistemático e provisoriamente mais viável sobre a realidade em redor (Popper, 1972). O que distingue especificamente a ciência de outras formas de conhecimento – para não se cair no relativismo – é, segundo Canário, além do primado da teoria, “a existência de um método consciente, explicitado e permanentemente sujeito a revisão crítica” (Canário, 2003: 2), reconhecido pela comunidade científica²³. A investigação refere-se não só a um produto, que seria “o” resultado da investigação, mas a todo um processo de produção (Nunes, 1991). A pesquisa não é, nesse sentido, mais do que uma narrativa, entre muitas, de um processo cujo/a pesquisador/a é sujeito/a ativo/a pois “quem investiga faz parte do mundo que analisa e que o produto do seu trabalho é indelével do modo da sua produção” (Neves, 2006: 96). A esse processo de produção, como “uma construção estratégica, que articula teoria e experiências para abordar um objecto” (Caria, 2003: 9), num vaivém implicado e perpétuo entre teoria e empiria, dá-se o nome de metodologia. Ora, convém elucidar que a metodologia não se resume à escolha de um método, sendo por isso de um jugo mais amplo que comporta todo o percurso da investigação, englobando pólos morfológicos, técnicos metodológicos ou epistemológicos (Bruyne et al, 1977), de tal importância totalizante que faz interrogar se a metodologia não é a real matrix fundadora da própria investigação. Nesse sentido, se não existe nada de metafísico numa pesquisa, tão importantes são – como lembra a

²³ A validade da pesquisa, sempre tão contestada nas ciências sociais onde a subjetividade humana é reportada como um enviesamento que impossibilita considerações dignas e puras sobre a realidade, encontra-se aqui presente, quer na opção por um método, quer na explicitação e justificação precisa das estratégias mobilizadas, com recurso à teoria entre outras, num processo descritivo constante, exaustivo e crítico.

velha tradição epistemológica do criticismo (pós?) moderno – a *produção de um texto* (e o resultado) como as *condições de produção de um texto* (e o processo). Mas em que condições se estabelecem as condições de produção científica? Partindo da premissa de que “(...) já não se pode mais falar em pesquisa sem qualquer paradigma” (Kuhn, 2006: 109), convém explicitar o paradigma no qual se movem as dinâmicas que norteiam a investigação. Entende-se como paradigma os sistemas de crenças básicas baseadas em assunções ontológicas, metodológicas e epistemológicas, interligadas e interdependentes “que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan e Biklen, 1994: 52). Como refere Bourdieu,

“O paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina as questões que podem ser formuladas e as que são excluídas, o pensável e o impensável; sendo simultaneamente um conhecimento adquirido (*received achievement*) e um ponto de partida, é um guia para a acção futura, um programa de investigações a empreender, mais do que um sistema de regras e normas” (Bourdieu, 2004: 29).

Está-se numa época de *transição paradigmática*, quer do ponto de vista *epistemológico*, quer do ponto de vista *societal* (Santos, 2002) em que o auscultar as vozes marginais tem adquirido centralidade e a sua relevância se insere num momento histórico em que se assiste ao fim das grandes narrativas fundacionais mais evidentes (Magalhães & Stoer, 2005) e se segue descentradamente, num processo ideologicamente contraditório, rumo às narrativas locais e globais (Hall, 2003).

“O estilhaçar do centro, transportado pelo *pós* da pós-modernidade, pode ser o anúncio da possibilidade do diálogo entre as diferenças de todos os tipos. Na verdade, o estilhaçar do centro tem como correlato uma dupla situação positiva: por um lado, faz tomar consciência de que cada um de nós ocupa apenas uma posição entre muitas, e, por outro, dá legitimidade às vozes plurais, locais, em suma, à diversidade como valor” (Henriques, 2003: 12).

Afirmar que se procura ouvir as vozes, particularmente aquelas que foram marginalizadas (Harding, 1986), já nos dá pistas sobre o paradigma em que nos encontramos. Se se procura uma auscultação do social nos múltiplos e nos enérgicos sentidos intersubjetivos que o revestem mas também que o constituem, pode-se então dizer que esta pesquisa se movimenta no interior de um “paradigma qualitativo” (Silva, 2011: 51) no qual as metodologias que lhe são próprias visam “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 16)²⁴, dos seus contextos e das suas racionalidades.

²⁴ Ora, dificilmente essa compreensão pode ser recapturável através do esquadrinhamento quantitativo, critério basilar do rigor científico do “paradigma dominante” pois pressupunha-se que aquilo “que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (Santos, 2008: 27). Não significa, no entanto, que o quantitativo – por vezes tomado como uma alergia temível das humanidades ou até mesmo o seu “calcanhar de Aquiles” – não seja rigoroso, necessário ou até inevitável mas considera-se que a *lógica da*

No paradigma qualitativo, o conceito de “voz” tem servido para ilustrar os veículos expressivos pela qual os grupos pretensamente marginalizados de uma dada sociedade podem denunciar as injustiças opressivas que os atormentam. A “voz” surge então como um sinónimo para empoderamento ou para agência e é, nesse sentido, “um conceito heurístico para assegurar e defender uma política da representação e participação” (Fonseca, 2008: 57), “gain the power to argue against being consigned to the boxes of ‘vulnerable’ and ‘powerless’.” (Anning, 2010: 76), o que só faz sentido se uma ciência ética, reflexiva e operante influir pelo prisma de uma “epistemologia da escuta” (Berger, 2009) que possibilite a mudança emancipatória e a ação transformadora.

Contudo, a voz, mero lugar-comum, substantivo politicamente correto, objeto fetichista romantizado das ciências sociais, nem sempre tem objetivos que se admitiria, num primeiro olhar, emancipatórios, podendo estar ao serviço dos regimes e das lógicas da dominação conservadora, ora porque se converte numa voz populista [perguntavam ironicamente Magalhães & Stoer, “[s]erá Le Pen um interlocutor menos válido do que Malcolm X?” (2005: 98)], ora porque subscrevem as socializações regulatórias de que foram alvo e, como no *Síndrome de Estocolmo*, tornam-se vozes dominadas: “Dare I speak to oppressed and oppressor in the same voice?” (hooks, 1990: 204). Além disso, falar pelos outros, concedendo-lhe voz, pode inclusive reificar o poder dominante e instrumentalizador do/a “benevolente” (Spivak, 1988; hooks, 1990; Alcoff, 1992) ou reforçar as vozes opressoras dos grupos dominantes que tradicionalmente tem condições para falar e fazem da suposta voz democrática a imposição das vozes maioritárias. Lembra Louise Allen, no seu estudo etnográfico sobre a sexualidade na escola, que apesar da necessidade de reconhecer e envolver os/as jovens na (re) formulação da educação sexual, estes não são imunes aos “reproducing dominant discourses of sexuality which reinforce social/sexual inequalities.” (Allen, 2011: 7). Esquece-se inclusive, nesta “vocalogia”, o silêncio e o seu poder ensurdecidor. Esquece-se que “[o] dizer manifesta-se e apoia-se em inumeráveis coisas que se silenciam.” (Pais, 1996: 76).

“Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos.” (Foucault, 1999: 30).

medição não pode traduzir o valor heurístico dos sentidos, das conceções e das vozes do social, muito mais plurais e ricos do que a sua mera colocação em unidades numéricas pertencendo ao domínio do parcialmente intraduzível e exigindo mais, por isso, uma *lógica da mediação*.

Não só as vozes podem expressar significados importantes – às vezes só reproduzem lugares-comuns – mas também os silêncios são formas de fala. Ainda assim, as vozes são matéria importante de conhecimento. Quer-se com isto dizer, contudo, que não se aceita o “senso-comunzinho” mas sim um “senso comum revigorado” (Santos, 2008: 88) pois o conhecimento científico é atravessado por uma natureza circular: a ciência influencia as opiniões comuns e as opiniões comuns influenciam a ciência, não sendo os sujeitos autenticamente néscios nem a ciência absolutamente genuína (Correia, 1998).

1.2. O papel da teoria e a teoria no papel: correntes e desvios

Sobre a teoria, “modelos teóricos de pensamento, que orienta o conjunto da investigação (...)” (Pais, 1996: 10), pouca atenção se presta no domínio das explicações detalhadas dos processos de pesquisa tendo em conta a sua natureza alegadamente fastidiosa e o ataque imediato do pensamento dominante ao “anti-intelectualismo” (Bhabha, 2000). Contudo, a teoria, que não está destrinchada do mundo nem se outorga fora de um paradigma, parece (ainda) ser matéria fulcral para a elaboração de um argumento fundamentado e informado, residindo nessas opções a expressão de uma certa autonomia relativa por parte do/a investigador/a que vai construindo minuciosamente, através de retalhos dispersos, a entremeada da pesquisa e os seus argumentos.

Numa primeira fase, a teoria assumiu o papel de *quadro geral de partida* com uma função claramente informativa. Se no paradigma qualitativo, e especialmente elegendo estratégias metodológicas de aproximação etnográfica, se espera que os dados brotem do terreno, não se pode, antecipadamente, formular um aparato teórico procurando empíria para nele normativamente se encaixar, desvalorizando realmente o que o contexto nos tem para dizer²⁵. Um dos requisitos do/a etnógrafo/a é ter a mente aberta, livre de ideias pré-concebidas (Malinovski, 1997: 23), no entanto, *entrar no campo com uma mentalidade aberta não significa ter uma mente esvaziada*, quer do ponto de vista de alguma reflexão teórico-conceptual anterior, quer do ponto de vista de concepções e de ideologias. Conscientes que “existem alguns olhares que, contudo, se

²⁵ Também não se defende aqui a *ground theory*. Em certa medida, esta teoria, ao assumir radicalmente que não existe conhecimento prévio, corre o risco de resvalar para aquilo em que procura não cair: um positivismo tosco. Basta pensar que o estatuto de investigador/a, academicamente reconhecido/a, implica qualificações que derivam da sua (inevitável) passagem pelo escolar.

levam para o terreno” (Silva, 2011: 26), nesta fase inicial, a função da teoria foi assim permitir intencionalmente condições de auscultabilidade, desencadear a recolha de dados que, por sua vez, possibilite a sua própria reconstrução a partir da realidade observada, permitindo desencadear o debate em torno das problemáticas que se queria formular, ajudando a configurar *cenários* (de *ausência* e de *abjeção*).

Ao nível das opções teóricas, o olhar científico dominante, institucionalmente inevitável, é o das Ciências da Educação sendo elas a sua *ótica caótica*. Os contributos teóricos mais relevantes invocados situam-se na Sociologia da Educação, na Sociologia da Juventude, nos Estudos Pós-culturais, no Feminismo Pós-estruturalista e na teoria *queer*, sendo esses contributos a suas *lentes*. Defende-se, sem ortodoxias, portanto, perspectivas mais pós-estruturalistas. O recurso a áreas disciplinares e saberes teóricos tão diversos/as, que partilham aspetos em comum e se distanciam em outros, deve-se ao carácter aberto, pluralista, híbrido e permeável das próprias Ciências da Educação (Canário, 2003; Canário, 2005; Charlot, 2006; Berger, 2009), caracterizadas sobretudo pela sua “mestiçagem epistemológica e ontológica” (Correia, 1998: 15) e pela atenção às teorias marginalizadas.

As Ciências da Educação são *ciências promíscuas* e, tal como as restantes ciências sociais na pós-modernidade cujos “objectos têm fronteiras cada vez menos definidas” (Santos, 2008: 56), são susceptíveis, inclusive, de serem pluri-olhadas e olhar pluralmente. Tal diversidade de olhares díspares proporciona a possibilidade de construção de um olhar unificado (de uma escuta, de um tacto, enfim, dos sentidos), totalizante, enriquecido e integrador que qualifica o próprio campo disciplinar das Ciências da Educação; um *corpus* de conhecimento consolidado (mais institucionalmente do que socialmente) que se pauta, à semelhança de outras áreas científicas, pela legitimidade, pela validade e pela objetividade científica, embora o facto de constantemente se ter que fundamentar remeta para a fragilidade do seu reconhecimento político-social (Charlot, 2006). E no meio desta amálgama “relativista” onde se encontra a “educação”? Se as ciências são códigos de leitura do real, é a forma como olha para certas fracções da realidade que as especializa (Nunes, 1991). Assim, o atravessamento da educação (formal, informal ou não formal) no debate que se vai propondo é a referência do sentido em que a contradança do raciocínio se estrutura, amparado, contudo, por olhares teóricos diversos que extrapolam o campo exclusivo do educativo.

Por fim, alguns algumas estratégias etnográficas implicavam o recurso à corrente sociológica da *etnometodologia* que é suscitada pelo interesse em aproximarmo-nos dos “raciocínios práticos” dos jovens, do seu cosmos cognitivo e das suas *praxis* discursivas sobre os seus mundos sociais (Garfinkel, 1967; Silva, 2004a), ao segui-los pelos seus passos e espaços. O recurso à etnometodologia está presente ainda na reutilização dos termos e das expressões senso-comunizadas dos sujeitos, mesmo que vernáculas, como ponto de partida para uma discussão teoricamente fundamentada (Pais, 1996: 215), acabando por se produzir uma *etnometodologia herética e profana do sexo*.

Capítulo II. Escolhas

2.1. O Arco-Íris como contexto, desorientações e terrenos *queer*

Manifesta a necessidade de auscultar os jovens colocava-se a necessidade de os localizar. Semelhantemente a Manuela Ferreira que perguntava: “onde estão as crianças?” (Ferreira, 2004: 17), perguntei-me onde estavam os jovens não-heterossexuais? A heteronormatividade é um poderoso mecanismo que tende a colocar no mantra da legitimidade pública a heterossexualidade e sob o manto diáfano do privado e do estigma a não-heterossexualidade, abafando-a, sendo difícil contactar com estes jovens na escola, principalmente se não forem assumidos (Allen, 2011; McCormack, 2012a). O medo e o estigma associado à potencial descoberta da sua não-heterossexualidade, inclusive por parte da família, faz com que este tipo particular de jovens, tendencialmente se esconda e sejam mais difíceis de aceder (Valentine, Butler & Skelton, 2001; Miceli, 2002), ou então porque (ainda) não se reconheçam nas categorias sociais de “homossexual” ou “bissexual”. Por essa razão, optou-se por reunir jovens nas redes virtuais, nomeadamente em *sites* e grupos específicos para este segmento, assumindo-se que as realidades virtuais são contextos privilegiadamente juvenis, que ao permitirem um certo anonimato se convertem em lugares estratégicos para jovens LGBT. Queríamos também contactar os jovens sem o crivo e triagem das associações juvenis LGBT *mainstream*, optando por uma estratégia mais *bas fond*, de aproximação a circuitos mais informais. Como refere Yvette Taylor, a pesquisa “amongst lesbian and gay populations has overly relied upon and recruited samples from fairly privileged, white, middle-class groups (...)” (Taylor, 2010: 38). Ainda assim, tornou-se impossível

não recorrer aos mecanismos formais²⁶ começando por contactar uma associação como “a lens to see the field of sexual geographies through, rather than constituting a focus of study per-se” (Rooke, 2010: 25). Fazer etnografia em contexto urbano e ainda por cima com jovens, “dispersed and yet everywhere” (Filax, 2006: xv), é de difícil operacionalização e, portanto, optou-se por promover pequenos encontros.

Ao trazer certos aspetos de uma determinada cultura o perigo fantasmagórico do essencialismo e da estereotipia põe-se à espreita, ainda para mais elegendo metodologias *queer*. Perguntava-se Stuart Hall (2003) ironicamente, “quem é esse negro na cultura negra?”, algo que poderíamos perguntar também em relação aos jovens gays/bis. Mais: o que é específico da cultura juvenil gay/bi por contraposição à juventude na sua generalidade? Contudo, não se pode sobre a pretensão de lutar contra o essencialismo ou o estereótipo ignorar o potencial de visibilidade que uma cultura possui (Eribon, 2001); a capacidade juvenil de “criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade.” (Britzman, 1996: 73)²⁷. Os lugares mais pontuais foram a associação e cafés, ambos com registos diferentes²⁸.

²⁶ Contrariamente àquilo que faz Sofia Marques da Silva com a Casa da Juventude (cf. Silva, 2011) ou Manuela Ferreira com o Jardim de Infância (cf. Ferreira, 2004), tornou-se inviável devido, quer à minha disponibilidade, quer às lógicas institucionais, quer à própria natureza dos sujeitos e dos contextos, conhecer estes jovens a partir das dinâmicas, investimentos e engajamentos num espaço físico-simbólico elucidativo da educação informal, contudo, o contacto com uma *associação* traduz essa preocupação. Aliás, se estávamos numa perspectiva de heterogeneidade então pudemos mostrar toda a diversidade de espaços daquilo que em certos discursos aparece como “comunidade gay”, discutindo inclusive as suas potencialidades educativas e a sua natureza homogénea. Ainda assim, ao mesmo tempo que recrutávamos jovens *online*, optamos por contactar uma associação localizada na área metropolitana do Grande Porto, devido quer à proximidade, quer à acessibilidade (o que também não deixa de ser confortante devido à minha familiaridade com o urbano), e que embora não seja especialmente dirigida à juventude LGBT, integra algumas temáticas do género.

²⁷ Dianne Chisholm propõe o conceito de *constelações queer* como “dialectical images of (queer) city/space as represented through a variety of optical and perceptual devices.” (Chisholm, 2005: 10) e, nesse sentido, os espaços *queer* “designates a more fluid conceptualization of the queer occupation of urban space (...) an appropriation of space for bodily, especially sexual, pleasure” (ibidem).

²⁸ O urbano parece ter sido historicamente distinguido como o espaço apropriado e conveniente para a edificação de comunidades LGBT (Eribon, 2001; Valentine & Skelton, 2003), por oposição ao rural, assim como para todas as outras figuras sexualmente “desviantes”. Estas comunidades têm pois a marca e o peso da *margem urbana* que é, além de geográfica, simbólica pois traçar a geografia da cidade é também traçar a “geografia da própria cidadania” (Silva, 2004a: 15), aliás, a própria palavra “cidadania” deriva etimologicamente de “cidade”. Se o Outro outrora distante está agora no interior (Ramon & Serra, 2006) é dentro desses espaços possíveis que as ditas minorias se arrumam e são arrumadas, longe da vista, resumidas a pretensos *guetos* onde não podem ser apontadas nem estorvar a decência num jogo de duplas conveniências e de tréguas temporárias. Este imaginário “sexotrópico” – para me apropriar da expressão “psicotrópico” de Luís Fernandes e Marta Pinto (2008) – contribui assim para o misto contraditório de *encanto* e *aversão*; *encanto* pela áurea de emancipação e liberdade ilimitada que as cidades cultivam e amuralham em seu redor na garantia do anonimato (relativo) e *aversão* pelo risco e perigosidade que lhe está inerente (Fernandes & Pinto, 2008), devido ao excesso de liberdade. O palco da cidade (do Porto) é

“Contrariamente à associação, o café alberga muitos mais jovens e parece ser um espaço menos formal e mais exortatório. Um espaço que está livre de algumas normas implícitas, próprias de uma associação, que se estendem até à própria regulação do corpo, do comportamento, da postura e do género e que alberga a potencialidade de um vivenciar sexual mais audaz e criativo ao contrário de uma associação dessexualizadora: os jovens convivem, riem alto e até trocam bilhetinhos.” (NT, 19 de Novembro de 2012).

Nesta etnografia das itinerâncias, a figura polémica e igualmente deslumbrante (e deslumbrada) do “flâneur”²⁹, entidade metafórica do vadio, incontornável na epistemologia etnográfica urbana (Chisholm, 2005: 156), por vezes mal entendida (cf. Jenks e Neves, 2000), foi-nos aqui útil, pautando-se, tal como faz Gloria Filax (2006: xvi), por alguns encontros “bio-etnográficos” com os jovens e registados nas notas de terreno. Essa descentralização leva-nos ao dilema no estabelecimento das fronteiras definitórias de “campo” colocadas então pela chamada “etnografia multisituada” (Marcus, 1995) cuja táctica é *seguir as pessoas* (idem: 106), revelando uma preocupação etnometodológica de desprendimento (*tracking*) (Ferreira, 2004: 53).

2.2. As figuras do desvio

A figura é uma entidade heurística e metafórica que personifica o lugar do estranho de contornos obscuros que é conhecido/a, apenas parcialmente, pela sua estranheza conosco partilhada (Silva, 2004a). Não estando a juventude circunscrita a uma faixa etária (Pais, 1996) defini jovens como aqueles/as cuja faixa etária se situa aproximadamente entre os 16 e os 24 anos de idade. Tal opção estratégica deriva de questões éticas relativas à idade (cf. Valentine, Butler & Skelton, 2001)³⁰. A escolha dos jovens procurou intencionalmente fazer jus, e pautou-se pelo critério da variedade de modos de ser e de estar, assumindo-se que as escolhas sempre questionáveis e intersubjetivas do investigador também influenciam a pesquisa. Elaboraram-se

um sítio ideal para os encontros virtual/”real” e reserva imensas oportunidades afetivo-sexuais particularmente para os jovens da periferia desprovidos de contactos (Chisholm, 2005).

²⁹ Figura incontornável nas obras de Charles Baudelaire, Walter Benjamin ou Charles Dickens. Como nos lembra Sofia Marques Silva, tendo em conta o carácter mulherengo do “flâneur”, também existe a “flaneurie” (Silva, 2011: 74). Nessa esteira, vale lembrar, contra o poder da heteronormatividade, a existência do flâneur gay (Chisholm, 2005).

³⁰ Se a tónica nos estudos juvenis e em educação recai sobre as escolhas pós-16 sendo este período particularmente crítico no que toca à desistência e abandono escolar, quando se trata de jovens LGBT, devido, por exemplo, à precocidade na consciencialização da identidade sexual (Valentine, Butler & Skelton, 2001), torna-se mais difícil aceder a esta faixa etária, por isso, os participantes possíveis são jovens situados entre as faixas etárias dos 17 e 23. Tendo em conta as idades, as experiências educativas formais passadas e descritas, à exceção das universitárias, reportam-se a práticas escolares (normalizadas) que se situam, mais ou menos, entre os anos de 2002/2012 (no jovem mais novo, 17 anos) e de 1996/2008 (no jovem mais velho, 23 anos).

posteriormente fichas identificadoras (cf. Anexo II), através das entrevistas, de forma a obter alguns dados sobre os mesmos, dando a entender que não se trata de “jovens abstractos” (Silva, 2011: 14), e tendo consciência, no entanto, do risco de cadastrização panóptica ou estereotipia. Os *sete sujeitos protagonistas* são: o André (17), o Manuel (17), o Fábio (19), o Leandro (20), o Francisco (21), o Rodrigo (23) e o Luís (23).

De salientar que não houve uma preocupação na *generalização de dados* (nem tampouco se reuniam as condições para tal generalização) mas sim na *transferabilidade*, desejando “antes explicar os casos individuais, a partir da sua integração no seu contexto e reconhecendo-se que estes fenómenos individuais são parte constituinte de uma realidade infinita.” (Silva, 2011: 176). Trata-se de um estudo de natureza exploratória e contextualizado *aqui, com estes, agora* onde se dá uma certa liberdade para fazer “inferências empíricas” (Husserl, 1983: 26), através de um argumento teoricamente sustentado. Opta-se por uma “*amostragem de conveniência*” (Bogdan & Biklen, 1994: 101) que permita induções analíticas a partir dos discursos de “indivíduos particulares porque se pensa que estes facilitam a expansão da teoria em formação.” (idem). Não tínhamos a intenção de aceder a uma pretensa absoluta verdade interior (de uma realidade por si despojada de interioridade), já que os conhecimentos são sempre situados (Haraway, 1988), mas sim discutir algumas questões a partir de dados empíricos que podem ser úteis para se pensar e elaborar outros estudos mais amplos. É preciso reafirmar a autorreflexão e vigilância crítica num contexto onde os estudos sobre pessoas LGBT são ferramenta de uma batalha político-ideológica que facciona falaciosamente a realidade (contra e a favor). Convêm salientar que *verdade* aqui “é o conjunto das representações consideradas verdadeiras por serem produzidas segundo as regras que definem a produção da verdade.” (Bourdieu, 2004: 101); regras indeligiadas das condições históricas da sua produção e dos discursos que a produzem (Foucault, 1998; Foucault, 1999) e passíveis sempre de falsificação por agentes de des/aprovação, sendo esse o critério mais basilar e mais demonstrativo da sua cientificidade (Popper, 1972).

2.3. A figura do investigador

A teoria feminista defende que o/a pesquisador/a, figura em constante encontro e desencontro, seja colocado/a no mesmo patamar de problematização de que os sujeitos da pesquisa, mostrando o seu rosto real e histórico, com aspirações concisas e palpáveis

(Harding, 1986). Como em qualquer caso de produção humana, o processo de investigação é, igualmente, delineado e interferido pelo/a pesquisador/a nas escolhas que faz, na colocação dos dilemas e nas respetivas possibilidades de resolução que expõe, sendo ele o principal e “único instrumento” (Bogdan e Biklen, 1994: 17) de observação, de seleção, de coordenação e de interpretação dos dados e cuja leitura depende do seu ângulo de análise particular, estando a pesquisa irremediavelmente submetida a “um ponto de vista sobre um ponto de vista” (Bourdieu, 2001: 713).

Um dos meus papéis enquanto investigador foi o de “amigo confidente” semelhantemente a Manuela Ferreira no seu estudo sobre crianças num Jardim de Infância (Ferreira, 2004): partilhei o meu número de telemóvel com os jovens, adicionei-os no facebook, combinei encontros. Este grau de confiança pode ser visto como prejudicial na medida em que (se diz) enviesa a pesquisa, mas simultaneamente coloca-me como um *informado privilegiado*, revelando ser também um trabalho bastante emotivo (Rooke, 2010). O facto de eu próprio me identificar como gay (algo que, na maior parte das vezes, não precisava de explicitação) fez com que os jovens mostrassem uma atitude de maior conforto, de maior disponibilidade e de abertura (McCormack, 2012a: 343). Ora, essa relação traz à discussão o/a investigador/a, não só como um “*strange body*” (Silva, 2004b: 576), mas também *como um corpo sexuado e sexual composto e decomposto pela sua própria (homos)sexualidade*, tópico, por pudor, negligenciado nos estudos etnográficos (Coffey, 2002) ou apenas referenciada heteronormativamente (Rooke, 2010). O (meu) sexo biológico e a (minha) orientação (homos)sexual têm também influência n(um)a pesquisa, mais concretamente na forma como me foi ausentando do universo da não-heterossexualidade feminina. A pertença ao mesmo sexo biológico “parece ser facilitadora de empatia e de adesão (...)” (Silva, 2011: 101), mesmo no caso das homossexualidades. A minha homossexualidade fez com que os jovens se sentissem mais confortáveis com tópicos de potencial sensibilidade na abordagem como sexualidade e/ou violência mas, simultaneamente, tornava-me quer vulnerável ao *flirt* e ao assédio, direto ou indireto, quer como suspeita de segundas intenções.

“Mando a mensagem para o grupo e abordo um dos jovens que clicou "like" no meu "poste". Decidi rescrever a mensagem e envia-lo por mensagem privada para perceber a que se devia esse "like". Imediatamente o jovem responde:

Jovem: - Investigar? Mas queres investigar o quê?

Hugo: - Olá. Tudo bem? Gostava de marcar um encontro e saber um pouco da tua relação com a escola, conversar apenas :)

Jovem: - Cá para mim queres é investigar outra coisa... :)

Hugo: - Lol, não, estou mesmo só interessado nas questões relativas à escola, sexualidade, bullying, etc.

Jovem: - Pois, e o que dás em troca? Até te deixava investigar o meu corpo lool ;)

Noutras situações era eu que ficava sobre suspeita.

- Não estou interessado. Só gosto de rapazes até aos 24.” (NT, 9 de Outubro de 2012).

A sexualidade, tal como o género, a idade ou o grupo étnico, é uma dimensão que atravessa todas as fracções da vida em sociedade não podendo ser negligenciada, nem nos estudos etnográficos, nem nos estudos em educação.

2.4. A importância da *teoria do standpoint*

Temáticas como os direitos LGBT assim como os direitos das mulheres, entre outras, incessantemente são tomadas como político-ideológicas fundamentalmente porque fazem parte daquilo que se convencionou chamar (nomeadamente por alguns/mas detratores/as) de “guerras culturais” ou de “marxismo cultural”, inseridas nas questões do reconhecimento (Fraser, 1997). Questões económicas ou das ciências tidas duras, como a medicina ou a biologia, são portanto consideradas assépticas, principalmente em contextos neoliberais, eles próprios ideológicos, que produzem a separação ilusória do “cultural, “político” e “económico” (Duggan, 2004: xiv). Como explica Gloria Filax, aqueles/as que pesquisam sobre juventude *queer* “are often queer themselves and, consequently, are dismissed as biased” (Filax, 2006: 68) e, portanto, as questões da validade ou da objetividade têm que ser (ou acredita-se que tenham que ser) continuamente e detalhadamente explicitadas.

O trabalho feminista de Sandra Harding (1986) e Donna Haraway (1988) é de grande importância na desconstrução das lógicas do poder por detrás dos regimes de verdade científicos. Haraway afirma, por exemplo, que “all knowledge is a condensed node in an agonistic power field” (Haraway, 1988: 577), defendendo que não existe neutralidade científica. Haraway lembra-nos que o sujeito da ciência não é neutro nem descontextualizado, não a produz nem no vazio nem fora das relações de poder e saber que o constitui, não tendo pois a “god trick” (Haraway, 1988: 587) – pois até “Deus” e a sua existência (ou não) possui a sua visão e a sua ideologia – como o engenheiro que movimenta a paleta que criou, fora da paleta³¹: quem pesquisa olha para a realidade com

³¹ Em nome da pretensa neutralidade, a ciência moderna cometeu várias atrocidades: a perseguição a Galileu por este defender que é a Terra que gira à volta do Sol e não o contrário, a aplicação de testes de

as lentes e as intenções do seu contexto cultural de origem, das suas vivências, experiências e visões do e sobre o mundo. Por sua vez, a teoria feminista do *standpoint* (Harding, 1986) propõe a visão de que a pesquisa que parte da experiência daqueles/as que tem sido historicamente deixados/as de fora da produção do conhecimento é enriquecedora. Os projetos feministas de Harding ou Haraway coincidem ao questionar a autoridade epistemológica do patriarcado. De igual forma, teóricos/as *queer*, como Michael Warner (2004), têm elucidado o enviesamento heterossexista na ciência. Até que ponto a patologização da homossexualidade não se trata de um mero juízo de valor de homens heterossexuais? Desse ponto de vista, a “neutralidade sexual” favorece invariavelmente a heteronormatividade, tratando-se sempre de uma *neutralidade não neutral* que sobre o argumento falseado da sua pretensa imparcialidade legitima regimes de verdade que, não sendo neutrais, se auto-legitimam dizendo ser. Num mundo heteronormativo, uma postura “neutral” ou não-política é automaticamente heterossexista por si só (Warner, 2004). Estas teorias esclarecem que é inexequível um “estudo ausente de um *si-próprio*” (Silva, 2004a: 18). Dizia A.M. Jaggar citada por d'Orey (2001: 255), e na esteira de Sofia Marques Silva (2004a: 83), que não é possível fazer-se uma “investigação desapaixonada”. De facto, as ligações do/a investigador/a com a investigação que elabora tendem a ser tão profundas, implicadas e comprometidas que podem começar até mesmo na escolha da temática (Rooke, 2010). Dessa forma, a investigação é uma eterna ficção: procura retratar rigidamente a realidade mas capta também voyeuristicamente o autorretrato.

A partir do postulado de que os grupos marginalizados são os melhores produtores de conhecimento sobre as suas vidas (Harding, 1986), e tendo a humilde consciência, no entanto, de que os posicionamentos privilegiados (como o académico) podem encerrar o perigo do abuso de poder ao “falar dos outros” (Alcoff, 1992), importa aqui assumir: a escolha da temática deve-se, sem dúvida, ao facto de eu próprio me identificar como gay da classe trabalhadora (dentro das outras características que me definem), ter comportamentos de género (percebidos como) “efeminados”, ter sofrido bullying homofóbico na escola e tal me ter marcado na (e continuar a marcar-me na faculdade) e estar envolvido e comprometido, de alguma forma, no ativismo LGBT, e

Q. I. para negros/as cujas questões eram formuladas e valorizadas por uma “cultura branca”, os estudos antropológicos, produzidos maioritariamente por homens, que descrevem legitimando a evidência do patriarcado como princípio legitimador para relações hierárquicas de género e o envies heterossexual na descrição da homossexualidade ou a sua patologização devido à preferência sexual maioritária e dominante do homem hetero – autoridade científica – por mulheres.

na própria “comunidade gay”. Ora, se uma abordagem etnográfica implica um mergulho no terreno e se implica um corte propositado com ele, emerge então uma tensão entre *familiaridade/proximidade* (Ferreira, 2004; Silva, 2004a): *como fazer uma pesquisa de tangibilidade científica, rigorosa e crítica, se uma parte da minha vida foi uma “etnografia vivida” daquilo que etnografo? Mais: como falar da experiência de outros sem que soe a uma projeção etnocêntrica da minha própria experiência?*

2.5. Ver do Avesso: para uma ciência sem pressupostos

Nas ciências sociais, devido à familiaridade do/a investigador/a com os factos sociais – afinal de contas *toda a gente tem uma ideia sobre qualquer coisa* (Canário, 2005) – e dentro delas, nas ciências da educação, campo “onde factos e opiniões se confrontam com opiniões sobre os factos e com factos que se exprimem sobre a forma de opiniões” (Correia, 1998: 175), o/a investigador/a deve esclarecer muito bem os modos como faz ruturas e suturações com as inevitáveis concepções que detém sobre a realidade do senso-comum que irá estudar. O objecto das ciências sociais é muito melindroso porque diz respeito a toda a gente estando exposto à *heteronomia* (Bourdieu, 2004: 121). Torna-se ainda mais complexo quando, ao contrário dos objetos das ciências “duras”, o social interroga-se sobre a investigação no qual é “objeto” tendo, por essa via, a capacidade de se modificar a si mesmo, não se encaixando em processos de causalidade linear como pressupõem os cânones positivistas, não se limitando “(...) a ser olhado, escutado ou interpretado, mas olha, escuta, interpreta e também interpela o sujeito (...)” (Correia, 1998: 185). Mas o que distingue a ciência da opinião?

Se por um lado é impossível *neutralizar a neutralidade* do sujeito, por outro lado, é preciso operacionalizar ruturas sob pena da pesquisa se tornar naquilo que já se sabe e limitar a lógica da descoberta. Interrogava-se Bourdieu (2001), “[c]omo pretender fazer ciência dos pressupostos sem se esforçar para conseguir uma ciência dos seus próprios pressupostos?” (Bourdieu, 2001: 694). Nessa esteira, referia Sofia Marques da Silva:

“O processo de procura, a investigação, realiza-se no plano claro-escuro do aparecimento e desaparecimento: entre a ideia ávida e incantatória de que as coisas são o que são e o questionamento que promove as primeiras rupturas com aquilo que se julga conhecer: e se eu olhasse para *isto* de outra maneira, do avesso? Como ver de novo?” (Silva, 2011: 51).

É preciso também fazer ruturas ao olhar o social e os seus encadeamentos de forma a evitar as *tomadas de garantia*. A *entrada no terreno* pautou-se, pois, fazendo

aquilo que Edmund Husserl, “pai” da fenomenologia, chama *epoché*, isto é, uma “suspensão de juízo” (Husserl, 1983, 153): uma paragem propositada no tempo/espaco transformando-me num observador desinteressado, portador de uma reflexividade que promove o deslocamento, colocando a realidade entre parêntesis. Procurei olhar para o contexto suspendendo os sentidos, perpetuando propositadamente uma espécie de *estranheza analítica* (Silva, 2004a), “tornando-os sempre diferentemente reconhecidos/as, tornando-nos constantemente estranhos/as nos tempos-espacos mais familiares (...) como se o obvio nos permitisse aceder ao não obvio.” (idem: 53), fingindo que é a primeira vez que acedo àquele contexto (não sendo completamente a primeira vez).

Contrariamente aos desígnios da neutralidade invocados pela ciência moderna positivista, que vaticinam que o distanciamento é necessário para certificar a objetividade de uma pesquisa, considerar a impossibilidade da mesma não significa nem assumir uma “subjetividade relativista” (Silva, 2011: 20) nem abdicar da objetividade em si. Objetividade não é pois uma dimensão quimérica nem uma resignação face a essa dimensão e, como contraponto, o investimento numa subjetividade incomensurável articulada até ao infinito, tocando assim as raias do relativismo. “Objectividade significará sim o fornecimento de material e argumentos que permitam compreender o processo de produção da pesquisa e os dados gerados através desse processo” (Neves, 2006: 96). A diferença é nos termos com que se define “objetividade”, defendendo-se aqui uma *objetividade feminista* que “significa, pura e simplesmente, conhecimentos situados” (Haraway, 1998: 581). Esta objetividade feminista é tão objetiva como uma “objetividade neutral” pois “decorre da aplicação rigorosa e honesta dos métodos de investigação que nos permitem fazer análises que não se reduzem à reprodução antecipada das preferências ideológicas daqueles que as levam a cabo.” (Santos, 2002: 31)³². Harding (1986) fala-nos ainda de uma “objetividade forte” que ao assumir a impossibilidade da neutralidade se fortifica. O *ruído*, longe de se constituir como um obstáculo, deve ser integrado na própria investigação para que a transparência ideológica assumida possa salientar, ou devolver à investigação, a legitimidade que ela sempre almeja conquistar. Nesse sentido, a neutralidade não significa objetividade pois enquanto a primeira é impossível, esta última

³² Boaventura Sousa Santos chega a considerar que a noção de que o/a cientista não pode nem deve tomar posição é um “vício grave” na medida em que “o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível” (Santos: 2002: 32). Suportado pela premissa de que objetividade e neutralidade diferem, Boaventura propõe “maximizar a objectividade e minimizar a neutralidade” (idem).

Se a proximidade pode conduzir a uma “comunicação ‘não violenta’” (Bourdieu, 2001: 697) e se o campo nunca é algo absolutamente familiar também é verdade que a aproximação poderia, eventualmente, impedir-me de ver outras coisas nas quais não tinha pensado. O meu papel enquanto “amigo” fez-me questionar as fronteiras do próprio campo da pesquisa – quando é que eu entro ou saio de cena? (Rooke, 2010) – mas como referia um dos “pais da etnografia”, “[s]e alguém empreende uma missão, determinado a confirmar certas hipóteses, e se é incapaz de a qualquer momento alterar as suas perspectivas e de as abandonar de livre vontade perante as evidências, escusado é dizer que o seu trabalho será inútil” (Malinoswki 1997: 23).

2.6. Considerações éticas

Além da estética, a ética é um elemento crucial no processo investigativo. Todo e qualquer tipo de trabalho pressupõe (ou deve pressupor) uma dimensão ética sendo a *reflexividade* uma dimensão valorativa d/no trabalho. O trabalho cuja profissionalidade se centra nas ciências sociais e, mais particularmente, no domínio da educação não é exceção, muito pelo contrário, como é um particular tipo de trabalho que, mais do que *para* pessoas, pressupõe o trabalho *com* pessoas, as questões éticas são inevitáveis, sendo que a pesquisa científica é sempre uma relação e prática social (Bourdieu, 2001). O facto de a própria pesquisa, por si só, ser um ato de “intrusão” (Bourdieu, 2001: 695) já desafia meditações éticas e a descrição minuciosa do processo metodológico revela pois a necessidade de transparência por parte do investigador.

Além disso, a “praxis relacional” surge como uma importante categoria ética e revela duas das suas mais importantes características: *a responsabilidade* e *o cuidado*. A *responsabilidade* porque ninguém se deve desinteressar pelas consequências dos seus atos ou, no caso mais concreto da pesquisa educacional, das apropriações político-ideológicas dos seus estudos (Charlot, 2006; Anning, 2010). O *cuidado* porque, visto que a relação com o Outro (i.e., a alteridade) é invariavelmente tensional (na verdade, somos todos/as diferentes e possuímos diferentes opiniões e justificações que as sustentam), é preciso (re) inventar formas de nos relacionarmos, organizando internamente uma *vigilância crítica* que ganha verdadeiro enlevo quando se trata de abordagens qualitativas que exigem estar “*available to other times, other places, to people*” (Silva, 2004b: 577).

Ao contrário do trabalho com crianças, as questões éticas na pesquisa e trabalho com jovens são mais frágeis pois já se tornou um fato adquirido que o trabalho com crianças exige um cuidado peculiar (Ferreira, 2004) ao passo que o trabalho com jovens, categoria inexistente legalmente, pode permitir alguns abusos legitimados. Se tivermos em conta que esses jovens são LGBT, os cuidados são redobrados pois pode-se considerar este segmento como *vulnerável* e *marginalizado* (Valentine, Butler e Skelton, 2001), o que implica salvaguarda-las do dano. Lidar com questões sensíveis como violências ou sexualidade implica alertar sempre os/as jovens para a possibilidade de se poder pisar o risco. Angela Anning (2010) refere que a confidencialidade, o anonimato, o consentimento informado e a proteção dos/as participantes do dano são critérios éticos incontornáveis. A delimitação da faixa etária obedeceu também a questões legais relativas à idade do consentimento³³. Se saber é poder (Foucault, 1999), quando se elabora um estudo em que os/as participantes possuem uma característica marginalizada, deve-se ter a consciência que se está automaticamente a sinalizá-los, mesmo sobre a garantia do anonimato ou da confidencialidade³⁴.

As questões éticas também se dirigem ao próprio processo de escrita científica que não são solúveis mas apaziguáveis através da menção da sua tensão. Como falar sobre o Outro sabendo que o ato da escrita é um *ato de enunciação*, na medida em que as frases constroem a *persona*, e também *de morte* pois muito ficou por escrever e o que foi escrito fixa uma substância? Como escrever sobre o Outro sabendo que *os sujeitos são sempre mais do que aquilo que escrevemos sobre eles*? Que o ato de definir é por si só uma “violência epistémica” (Spivak, 1988: 280) assim como o ato de indefinir? Como falar de um grupo “minoritário” sem o essencializar e produzir sobre ele estereótipos redutores que podem contribuir para a sua (já histórica) desqualificação? E como falar desse grupo sem ser através do prisma do “exotic Other” (hooks, 1990: 205)

³³Neste último aspeto, uma situação curiosa é levantada por Valentine, Butler e Skelton relativa ao choque entre o *consentimento informado* e a *confidencialidade*. Se se optar por jovens com idade inferior a 16 anos como sujeitos de investigação, tal implica ter que pedir autorização aos/às encarregado(s)/a(s) de educação. De forma a garantir o *consentimento informado*, terá que se explicar que se trata de um estudo sobre pessoas LGBT em que o/a filho/a será participante. Ora, isso implicaria desvendar a orientação não-heterossexual do/a filho/a, o que, por vezes, está oculta dos/as encarregados/as de educação (cf. Valentine, Butler & Skelton, 2001).

³⁴ O estudo de Laud Humpreys (1970) sobre encontros homossexuais em lugares públicos ficou conhecido por desafiar questões éticas. Se, por um lado, Humpreys demonstrou que muitos homens alegadamente “heterossexuais”, casados com mulheres e pais de filhos/as, enveredavam por sexo gay ocasional (atacando a hipocrisia homofóbica da altura), por outro lado, Humpreys recorreu a métodos suspeitos do ponto de vista ético como voyeurismo sem consentimento, tirando as matrículas dos carros dos sujeitos nos locais de encontro e que o levou a abordar os sujeitos em sua casa (invasão de privacidade) sobre o pretexto de estar a fazer um estudo de outro cariz.

mas evidenciar especificidades que o descrevem e o peculiarizam. Por um lado, “[c]omo não dizer as coisas de modo alienado? Por outro lado, como evitar dar uma visão negativa destes/as jovens e das suas vidas?” (Silva, 2011: 118).

Ouvir as vozes na primeira pessoa, sem intermediários/as, pode revelar preocupações éticas assim como o ato de devolver o trabalho (as vozes escritas) àqueles/as que as proferem sob o risco de transformar o diálogo empírico, teoricamente transformado, numa *espécie de monólogo* no qual os sujeitos não se revêem ou, no limite, contestam (Lahire, 2004). Procurei, por isso, aclarar para que efeito iam ser utilizadas as vozes dos/as jovens; algo que, por vezes, se esquece de elucidar no consentimento informado. As próprias vozes (aqui já discutidas) encerram dilemas éticos: deverei eu ouvir os rapazes gays com posturas normalizadas de forma a combater estereótipos, criando um novo, e a reificar a heteronormatividade, ou deverei focar os rapazes gays efeminados contribuindo para o estereótipo folclórico mas servindo para contrariar a misoginia homofóbica? Deverei dar voz a discursos dos próprios gays que subscrevem o imaginário homofóbico como “os gays só pensam em sexo” ou abafá-los para dar uma “boa imagem” que contribua para uma “boa política”? Deverei optar pela voz com que mais me identifico ou deverei trazer para a ciência essa pluralidade total e contraditória, elucidativa de um real mais real, (atitude que penso ser a mais correta)? De referir ainda que fui inicialmente impulsionado por uma necessidade ética de “igualdade entre sexos” focando também o universo das raparigas, o que se tornava problemático tendo em conta que as raparigas não-heterossexuais estão colmatadas a uma *tripla invisibilidade*: como não-heterossexuais, como mulheres, como jovens (Rich, 1980). No entanto, por falta de representatividade, cedo abandonei esta ideia³⁵.

Começámos a explicitar um paradigma e terminámos na discussão sobre as questões éticas apelando para uma pesquisa científica que valorize a alteridade e uma praxis relacional, em certa medida, porque esse paradigma também é o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos: 2002: 16), uma vida decente eticamente.

³⁵ Outras dimensões éticas estão presentes no *pedido de autorizações no acesso aos lugares* para justificar a intrusão – o que nem sempre é fácil, por exemplo, num café onde a presença exige um consumo mínimo obrigatório –, e a *transparência do próprio investigador* na medida em que a pesquisa se fundamenta numa *pesquisa de facto* e não num *trabalho de ficção* e as vozes faladas são vozes em concreto e não instrumento da minha manipulação ventríloqua (Alcoff, 1992) até que porque nem sempre concordo com aquilo que é dito.

Capítulo III. Práticas

3.1. A escuta focalizada da entrevista

Do ponto de vista macro-teórico as opções metodológicas aqui tomadas seguem a linha orientadora tradicional na passagem de estudos extensivos com grande aparato quantitativo nos anos 60 e 70, para uma “abordagem intensiva e qualitativa de situações singulares e contextualizadas” (Canário, 2005: 38) onde a etnografia e a narrativa são privilegiadas (Araújo & Willis, 2008). Posto isto, se queríamos auscultar as experiências escolares sexualizadas, quer positivas, quer negativas, dos jovens, pareceu-nos que a *entrevista* pudesse ser o método principal.

A entrevista trata-se de um método simples, e sobretudo, focalizado, aqui utilizado como “estratégia dominante” (Bogdan & Biklen, 1994: 134), com o objetivo de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (idem) sendo inclusive um recurso em vários estudos de cariz etnográfico sobre identificações ou comunidades LGBT (cf. Epstein, 1994; Menezes, 2000; Filax, 2006). Apesar de se poder constituir como uma mera técnica – relembando o alerta dado por Tiago Neves (2006: 96) de que um *método* não pode nem deve ser confundido com uma *técnica* de recolha ou tratamento de dados –, aqui assume o papel de *método-mor* sendo que o material oriundo dela abrange uma quantidade infindável de matérias.

Os senãos da entrevista são precisamente o seu carácter gelidamente cristalizado, ambíguo e de cariz potencialmente positivista devido à sua diretividade na medida em que, teoricamente, não rompe com a lógica hierárquica entre entrevistador/a e entrevistado/a. Num belíssimo artigo, intitulado “Compreender”, Bourdieu relembra que a pesquisa é sempre “uma *relação social* que exerce efeitos (...) sobre os resultados obtidos” (Bourdieu, 2001: 694), um jogo duplamente dissimétrico devido à detenção de capitais culturais de quem pesquisa (idem: 695) (e obviamente depende dos/as sujeitos) devendo-se, pois, sempre que possível, ter uma “reflexividade reflexa” para conhecer e controlar os atos e que só uma “escuta activa e metódica” pode “*reduzir no máximo a violência simbólica*” (ibidem).

A opção pela entrevista justifica-se pelo interesse não só nas concepções, os sentidos e as ilações latentes em discurso sobre as vivências e as experiências dos sujeitos – os seus *esquemas interpretativos* – mas também as suas narrações extensivas

sobre essas vivências. As narrativas biográficas pareceram-nos inicialmente interessantes; contudo são um método exaustivo, assentes na vastidão de experiências passadas e exigem a colaboração prática do outro, o que nem sempre é fácil tratando-se de jovens dotados, geralmente, de pueril fugacidade, embora não se possa deixar de reconhecer o poder da confiança e do “contar histórias”:

“The story can be grafted onto a telling public issue, usually one that highlights a moral/political tension that speaks to some wider issue of humanity: a concern about homophobia, a worry about how to raise children, an issue of racism, a sense of justice at work, the meaning of care. Listening to such a narrative, we learn how one persons ‘handles’ this problem”. But the story is also likely to raise debates over alternative ways to cope with the problem.” (Plummer, 2003: 105).

Ao nível da tipologia optou-se por *entrevistadas semiestruturadas* que se caracterizam por facultar alguma liberdade de circulação discursiva ao sujeito, permitindo explorar a narratividade; contudo, sob a órbita estruturante de tópicos temáticos generalistas que, mais do que se prenderem ao objeto de estudo, tinham como função permitir retratos amplos e totalizantes das experiências dos atores. Organizou-se então um guião de entrevista composto por “grandes matrizes socializadoras” (Lahire, 2004: 38), como, por exemplo, família, escola, trabalho, etc, numa racionalidade intencional de cariz biográfico (anexo III). Ao nível da sua realização, as entrevistas decorreram em sítios previamente definidos pelos sujeitos de forma a sentirem-se mais disponíveis e mais confortáveis e apenas numa fase posterior da pesquisa. A sua duração oscilou entre os trinta minutos e uma hora e o momento da sua realização obedeceu a um conhecimento prévio dos sujeitos.

3.2. O olhar com/textualizador da etnografia

Ora, metodologicamente, por razões imperativas e prosaicas relativas ao acesso a este grupo de jovens, achamos interessante ingressar nas suas culturas espacialmente delimitadas. No paradoxo entre as ausências e as abjeções, queríamos responder à questão: *o que se sabe realmente sobre estes/as jovens e as problemáticas que os preocupam?* Mais: “[d]e que modo é que as lógicas de acção juvenis, que podem ser menos reconhecidas na escola, são neste lugar mobilizadas como forma de construir lugares de participação e de argumentação?” (Silva, 2011: 14). Ora, uma vez “lá dentro” pensamos que poderia ser interessante mapear os sentidos que estas culturas tem para este grupo o que implica descreva-las. Ao enveredar etnograficamente pela *etiologia juvenil da homossexualidade*, registando encontros, pensamos contribuir para

despsicologizar este grupo (Bourgois, 1995); no entanto, não queríamos uma *descrição densa* mas um perscrutar fugidio dentro das nossas possibilidades. Não nos interessou a sedimentação mecânica dos quotidianos mas sim alguns encontros, descrições, observações e discursos.

Ora, se a etnografia se define, entre muitas outras coisas, pela estadia prolongada no terreno e dados que exigem tempo para brotar (cf., entre outros, Caria, 2003 ou Silva, 2004b) não se pode dizer que estávamos a fazer etnografia *na própria asserção do método*. Contudo, para descrever algumas espacialidades e práticas culturais deste segmento, uma *abordagem etnográfica*, que comporte técnicas como a *observação participante*, *escrita de notas de terreno* (NT) e *conversas informais*, pareceu-nos interessante.

Se “[c]ada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada” (Santos, 2008: 77) cada opção pressupõe uma justificação diferenciada. A escolha pela etnografia, porque pressupõe uma constância no continuum do(s) espaço(s)/tempo sendo pois um *método do longitudinal*, também se deve à intencionalidade de constituir e de aprofundar o início de uma relação de confiança, além de descrever os espaços e as dinâmicas interativas que esses diversos lugares albergam e sustentam. Adquirir, conquistando, uma relação de confiança que contextualiza e contraria o momento único, singular, gelidamente cristalizado de uma entrevista, transpondo-o (particularmente quando estão em jogo matérias e tópicos por vezes potencialmente sensíveis e problematizáveis, do ponto de vista ético, como a intimidade, a sexualidade ou a violência) – não acreditamos em *entrevistas pára-quedas* – e que acaba também por me ajudar a obter o meu lugar “among the place of others” (Silva, 2004b: 576), e a estruturar o meu próprio papel enquanto investigador como *um amigo*. Por sua vez, a entrevista, enquanto momento singular, procurou condensar e recapturar fotograficamente as experiências escolares já passadas destes jovens e que não encontram presença ou menção nos quotidianos juvenis, “a irredutibilidade da experiência humana, nos seus próprios termos” (Willis & Trondman, 2008: 211). Sendo essas experiências objeto de escrutínio científico imperiosa mas impossibilitadas de serem observáveis através da etnografia, a opção pela entrevista foi uma forma metodológica estratégica de acelerar a recolha dos dados.

Assim, uma *escuta focalizada* (entrevista) e um *olhar etnográfico* (etnografia) pareceram-me ser triangulizáveis e complementares, constitutivos, devido à sua natureza híbrida e mista, daquilo que Browne & Nash (2010) chamam de metodologias

queer. A triangulação foi importante aqui, não com o sentido de verificar, contestar ou confirmar hipóteses mas sim de dar um retrato mais genérico e, por consequência, mais fidedigno das suas experiências, quer na análise, quer no texto. Apesar de o material das entrevistas adquirir maior peso não significa que em certos momentos não tenha sido utilizado material empírico destacado das NT. A prioridade dada aos materiais foi-se modificando ao longo do tempo.

Do ponto de vista mais prático, fui marcando encontros regulares com os jovens. A digressão etnográfica iniciou-se oficialmente com o contato à associação em Setembro de 2012 e prolongou-se até Fevereiro de 2013 (6 meses). Foram escritas 25 notas de terreno (no mínimo com 2 páginas A4 e no máximo 10 páginas). Valorizou-se a memória como ferramenta crucial para a escrita das NT: “Writing materialises ideas.” (Silva, 2004b: 569). Algumas refletem um dia de presença no terreno, outras são o acumular de vários dias. Nelas coexistem “várias modalidades narrativas” (Fernandes, 2002: 27), sendo valorizados a) as descrições físicas e psicológicas dos sujeitos; b) os discursos e as concepções sobre o mundo por em relação à escola; c) as reflexões sobre a pesquisa e sentimentos envolvidos e d) alguns “episódios interativos” (Ferreira, 2004: 52) sendo essas as *unidades de registo*. Reconhecendo que algumas são já produção de conhecimento utilizei-as integralmente no texto escrito final e nelas pode-se constar já certas indagações reflexivas sobre os episódios. A minha intenção era focar situações ilustrativas da banalidade dos quotidianos, “as «coisas» miúdas dos quotidianos” (Willis & Trondman, 2008: 216). As NT não têm tanta relevância pela descrição densa dos quotidianos mas sim pela captação de algumas descrições, quer dos espaços, quer das personagens, quer de certos momentos discursivos.

3.3. A análise de conteúdo: confissões de uma tradução e de uma traição inevitáveis

Uma vez realizadas e transcritas as entrevistas e produzidas as notas de terreno, que se consideraram suficientes de acordo com as lógicas institucionais, chegou o momento de criar uma *nova rutura com a teoria*. Era preciso reconstruir um objeto de estudo e por isso o tratamento da informação implicou a *análise de conteúdo* para “desocultar a realidade” (Pais, 1996: 83), sondando e perscrutando os significados e/ou os sentidos contidos nas falas dos jovens.

Após uma “leitura flutuante” (Bardin, 1977: 96) identificaram-se *categorias emergentes* em cada um dos materiais, primeiro separadamente e, depois,

conjuntamente, que se foram aglomerando, num processo exaustivo e imbricado, criando *unidades de significado*. Recorremos então a dois tipos de procedimento analítico: um *dedutivo*, cujas temáticas já estavam anteriormente definidas nas *grandes dimensões* estruturantes do guião da entrevista e por um *quadro teórico de referência* que me auxiliou a problematizar e a estabelecer a *hipótese marginal*, e um *indutivo* que permitisse o aparecimento de outros sentidos nos discursos dos sujeitos. Queríamos (tentar) responder à *hipótese marginal* e, simultaneamente, possibilitar a emergência de *categorias subsidiárias*. A análise de conteúdo trata-se de um trabalho complexo e ambíguo – principalmente para mim tão imbricado em leituras teóricas – mas primordial pois é, no fundo, mostrar provas da validade e do rigor científico que norteia a pesquisa e que a sua exibição em anexo o demonstra (cf. Anexo IV). Optamos por um *exercício do contraditório*: em vez “de buscar a coerência e eliminar as pequenas diferenças, seria preciso fazer o esforço contrário, ou seja, tentar fazer surgir as diferenças, as pequenas contradições (...)” (Lahire, 2004: 39).

“Procurando que os significados encontrados não se curvassem à definição previa de categorias, mas, ao invés, fossem estas a representa-los e a reflectir os seus sentidos manifestos e latentes, a construção de categorias foi sendo *objectivada* a partir de sucessivas analogias e sua(s) conexão(ões) de sentido(s) e/ou *triangulada* por via da inclusão e articulação das suas contradições e ambiguidades, buscando uma certa «confirmação» da interpretação de sentidos capaz de devolver a sua lógica ou coerência interna.” (Ferreira, 2004: 62).

A dificuldade do processo culminou quando me deparei na impossibilidade de cumprir a *regra da exclusividade*. “Uma mesma unidade de sentido pôde ser classificada em diferentes categorias porque não se lhe atribui um significado único e acabado, tendo sido reconhecida, na sua *polissemia*, a sua *complementaridade*.” (idem: 63). Posteriormente, consoante os meus interesses, procurei verificar as categorias e usar o material. “A «atenção» é uma faculdade hierarquizante e organizadora por excelência. Não se pode atentar num objecto sem criar em relação a ele uma zona de desatenção.” (Pais, 1996: 89). Depois disso, procedeu-se a uma interpretação sabendo que “(...) the system of relevances varies between who observes the interactions and that who is involved in them.” (Silva, 2004b: 572). Sabendo que a transcrição é um processo onde a fidelidade e as leis da legibilidade são traídas (Bourdieu, 2001), teve-se um cuidado especial na menção a comportamentos observados, a expressões e a relações com o contexto³⁶.

³⁶ Há ainda que ter em conta que, quando se pretende alcançar os sentidos dos/as jovens em direção às suas experiências, alcança-se, apenas, certas *discursividades sobre esses sentidos*, e não esses sentidos materializados. Além do mais, o que se pode obter “depende de que os/as jovens deixam ver” (Silva,

A questão do *standpoint* remete-nos para o dilema ético da autoridade científica do/a investigador/a e o seu potencial desejo de manipulação ventríloqua (Alcoff, 1992). Assim, assumida a necessidade de se auscultar a polifonia, como proceder a uma interpretação dos dados isenta de critérios de julgamento sobre os *modos operandis* dos jovens, sobretudo, quando se elege metodologias *queer* que propõem, em certa medida, a anulação dos juízos normativos de valor? (Browne & Nash, 2010). Argumenta-se, no entanto, que toda a pesquisa é “um ponto de vista sobre um ponto de vista” (Bourdieu, 2001: 713) e que ao/à o/a investigador/a, não sendo neutral, cabe a ingrata tarefa de ilustrar o que está em causa quando interpreta os dados.

2011: 175). Argumenta-se ainda que os sentidos são intangíveis na sua pureza absoluta principalmente no processo de produção científica, quando se transforma o profano em categorias formais, restando o discurso sobre o profano. Como lembra Sofia Marques Silva, ao produzir “entendimentos que possibilitem a emancipação” (Silva, 2004a: 81), pode-se correr o risco de traição dos próprios discursos, na medida em que se transformam “as categorias locais em categorias formais” (ibidem). Toda a modalidade científica “recorta o seu objeto da complexidade do real” (Charlot, 2006: 16), ignorando que na busca pela “especificidade irreduzível de uma experiência gay ou lésbica” (Cascais, 2004: 58), existem “experiências de vida que são intransferíveis” (Pais, 1996: 15), e, portanto, só se tem acesso a explicações – no seu sentido compreensivo – parciais e a “traduções precárias da realidade” (Garfinkel, 1967). O quadro de uma investigação pode ser comparado à captação da realidade através de um *registro fotográfico*: como numa fotografia, (aquilo que se convencionalizou chamar-se) a realidade está delimitada pelo perímetro da película (temporalidades, imposições institucionais, disposições individuais, rigor ético), esquartejada para efeitos de dissecação (análise de conteúdo, conversão do senso comum em categorias formais), reduzindo a pretensa realidade a uma *snapshot* (cf., entre outros, Pais, 1996). Nesse sentido, a apreensão da absoluta realidade é profundamente utópica na medida em que a plenitude é irrecapturável.

PARTE III. PANORAMA CONVERGENTE: AS DOMINAÇÕES HOMOFÓBICAS NA E DA ESCOLA E A HETEROSSEXUALIDADE COMO UM CAPITAL SEXUAL

"Vós que não vos sentis opressores. Vós que beijais como toda a gente. Não é culpa vossa que haja doentes ou criminosos. Nada podeis fazer, dizeis, já que sois tolerantes. A vossa sociedade tratou-nos como um flagelo social para o Estado, como objectos de desprezo para os homens verdadeiros, como sujeitos terroristas para as mães de família. Estas mesmas palavras que servem para nos designar são os vossos piores insultos. Protegeis as vossas filhas e os vossos filhos da nossa presença, como se transportássemos a cólera. Afirmamos aqui que já chega. Que não mais nos chatearão, porque vamos perseguir o vosso racismo contra nós, até mesmo na linguagem. Dizemos mais: não nos contentaremos em nos defendermos. Nós vamos atacar."

Excerto do manifesto de fundação da Frente Homossexual de Acção Revolucionária (FHAR), Paris, 1973

Quer nos discursos homofóbicos e heteronormativos que invisibilizam, desqualificam, e regulam as suas vidas, quer nos discursos ativistas LGBT que ora os/as instrumentaliza sobre ideais fatalistas, ora se propõe a resgata-los/as, ora os toma como uma unidade monolítica consubstantivando os seus privilégios "adultocêntricos", os/as jovens LGBT são assim "outrizados/as" por em relação à juventude no geral e também desautorizados/as, por força das circunstâncias daqueles/as que anseiam por produzir os seus "regimes de verdade" (Foucault, 1999) sobre os modos de ser, de estar, de crescer e de se tornar-se um jovem gay, bissexual, etc.

Na esteira de Spivak (1988), podemos indagar-nos: pode a juventude *queer* falar? Chegou agora o momento de fomentar o equilíbrio do autismo com o contributo heurístico, provocar uma fusão compreensiva entre o horizonte do especulativo e o real desbravado, promover o diálogo entre a convenção teórica e a convicção empírica,

discutindo, numa primeira parte, as manifestações do bullying homofóbico e, numa segunda parte, as experiências, o engajamento e os modos juvenis diversos de construir cidadania na e com a escola entrelaçando a discussão com aspetos culturais. Aliás, procurando cumprir os objetivos a que nos propomos, salientando que a primeira parte (panorama convergente/estrutura) é crucial para se entender a segunda (manobras divergentes/agência).

Capítulo I. Violência na escola

1.1. Bicha: o poder abjeto de um insulto

Uma das questões iniciais que nos ajudava a discutir a hipótese marginal era tentar, através dos discursos juvenis, compreender os mecanismos e as manifestações do bullying homofóbico, e, de forma mais lata, as discriminações, as violências e as dominações homofóbicas e heteronormativas na e da escola. Ou seja, traçar um panorama convergente daquilo que se passava nela. Para melhor compreender os fenómenos socorreu-se da separação conceptual, proposta por Jean-Yves Rochex, entre *violência na escola*, mais ligada a processos dinâmicos, interativos e ritualísticos (como, por exemplo, o bullying), e *violência da escola*, esta última referindo-se à “violência exercida pela escola” (Rochex, 2003: 16) enquanto ordem institucional.

Em ambos os casos (violência “da” ou “na”), não se pode ignorar que a escola, não sendo neutral, é uma arena complexa de relações de poder, dentro de um contexto social patriarcal e heteronormativo mais vasto, que regula, gere, transforma, modifica, reproduz e produz identidades, géneros, corpos e sexualidades (Louro, 1997; Louro, 2000), e dentro da qual a homofobia *marca o ponto e tem uma presença assídua e pontual*. Contudo, a forma como o fenómeno do “bullying homofóbico” é colocado mediaticamente dá a entender que existe uma identidade que é o fundamento representacional e, simultaneamente, o efeito acabado de uma identificação homossexual. Ora, os termos homofóbicos podem ocorrer (e ocorrem) independentemente da homossexualidade concreta e corporalizada de alguém.

“Rodrigo: - Fui muita vítima de bullying homofóbico, não frequentemente nem achava que essa vitimização advinha do facto de eu ser ou comportar-me da forma que se entendesse ser mais ou menos masculinizada porque isso acontecia com muitos colegas meus de forma indiscriminada, percebes? O que eu estou a querer dizer é **que não me chamavam os nomes por eu ser ou não homossexual mas porque faziam isso a todos. Era uma forma de insultar, percebes?**” (Rodrigo, 23, entrevista).

“Luís: - Não. Tirando uma ou duas situações em específico, porque como recordo agora. Fases toda a gente as tem. **Fazia penteados extravagantes ou situações do género. Às vezes ouvir uma boca**

ou outra. Mas nada assim de acentuar, tirando aquela fase inicial da escola mas aí **não era um bullying em específico homofóbico, era generalizado (...)**” (Luís, 23, entrevista).

Desse modo, não existe uma ontologia da identidade homossexual que se constitui como o alvo reiterado do próprio bullying. As identificações sexuais, e por extensão o pré-conceito homofóbico, são meramente posicionamentos, dentro de um contexto social mais vasto onde a masculinidade hegemónica e a heterossexualidade compulsória são exaltadas, exercendo efeitos de pressão. A intensidade do insulto homofóbico é alimentada precisamente pela potencialidade da sua contrarreacção sendo os insultos *discursos da masculinidade*, tal como verifica Maria do Mar Pereira na sua etnografia escolar, “(...) usados para criticar a conduta de qualquer rapaz, independentemente das suas práticas sexuais (...)” (Pereira, 2009: 122). Trata-se de um insulto fantasmagórico, um significado vazio e despojado de referência a não ser o estigma, que procura regular e rastrear as masculinidades. Como refere Pascoe,

“Fag is not necessarily a static identity attached to a particular (homosexual) boy. Fag talk and fag imitations serve as a discourse with which boys discipline themselves and each other through joking relationships. Any boy can temporarily become a fag in a given social space or interaction. This does not mean that boys who identify as or are perceived to be homosexual aren't subject to intense harassment. Many are. But becoming a fag has as much to do with failing at the masculine tasks of competence, heterosexual prowess, and strength or in any way revealing weakness or femininity as it does with a sexual identity. This fluidity of the fag identity is what makes the specter of the fag such a *powerful disciplinary mechanism*. It is fluid enough that boys police their behaviors out of fear of having the fag identity permanently adhere and definitive enough so that boys recognize a fag behavior and strive to avoid it.” (Pascoe, 2007: 54). (itálico meu).

Tal não significa que o insulto homofóbico não produza efeitos negativos (para heteros e gays) ou que não existam contextos mais propícios para a sua emergência. Aliás, a homofobia como preconceito que atinge as identidades não-heterossexuais não pode deixar de ser discutida sem se entrar nas questões de género e, mais concretamente, na construção da(s) masculinidade(s) já que ela é parte integrante dos rituais de construção da masculinidade juvenil e a sua consequente estratificação: masculinidades hegemónicas, cúmplices e subalternas (Connell, 2005). Esta construção implica um trabalho da contínua negociação das fronteiras de género entre os grupos heterosociais (rapazes/raparigas) e homosociais (rapazes entre si) (Ferreira, 2002; Ferreira, 2004). Como refere Ghail, “(...) to be a 'real boy' is publicly to be in opposition to a distance oneself from the feminine and the 'feminised' versions of masculinity.” (Mac na Ghail, 1996: 199). Há estratificações e hierarquias que dispõem os indivíduos em escalas de valor entre masculinidades subalternas (“cristos”) e hegemónicas (“reis”) (Connell, 2005).

“Leandro: - Oh pá, assisti, gozava tipo aqueles, costuma-se dizer, **os elos mais fracos da turma. Há sempre os reis e há sempre os cristos.**” (Leandro, 20, entrevista).

O bullying assume mais a forma do insulto do que uma expressão física, sendo uma constante na escola, e tende a ser mais forte nos primeiros anos do 2º ciclo sendo o secundário descrito como um período de uma maior abertura e também liberdade.

“Hugo: - Já alguma vez foste vítima de bullying homofóbico. Ou que tu entendesses que era bullying homofóbico?

Francisco: - hum [pensa]... **Sim, não violento mas psicológico.**

Hugo: - De que tipo?

Francisco: - Do tipo, **até muito disfarçado em tom de brincadeira.** Eu acho que é a forma de bullying mais comum que é o disfarçar em tom de brincadeira nomeadamente **em todo o meu básico.**” (Francisco, 21, entrevista).

“André: - É assim, **era só insultos, nunca me bateram...** Quer dizer, já me chegaram a empurrar, mas era só insultos.” (André, 17, entrevista).

Ainda assim a existência e a banalização de um insulto homofóbico por oposição à inexistência de um insulto “heterofóbico” demonstra não só que essa tão aclamada neutralidade sexual não existe e que a (homos)sexualidade não é uma dimensão propriamente privada (Mac na Ghail, 1996) mas também que a heterossexualidade é inquestionável. O termo “gay” e os seus derivados (maricas, bicha, paneleiro, etc) são amplamente reconhecidos como insultos e servem, desse modo, para regular as masculinidades sendo esses termos *a pior coisa que se pode chamar a um homem* (Pascoe, 2007; Pereira, 2009). “Gay” é mais um alerta censuratório para uma falha na expressão de uma masculinidade tradicional, ortodoxa, enfim, hegemónica do que uma avaliação moral e hierarquizadora das práticas sexuais como surge nos discursos políticos. Embora possa referir-se a um conjunto de práticas interativas que extrapolam as convenções heterossexuais, concretas ou intencionais, que mapeiam a relação entre sexos refere-se mais a um conjunto de comportamentos de género que são amplamente entendidos como não sendo suficientemente masculinos – ou então dramaticamente femininos – dentro da escala da “masculinidade hegemónica” (Connell, 2005). Em todo o caso, o seu reconhecimento (mais do que a sua corporalidade ontológica) transporta em si um determinado tipo de “estigma”, (Goffman, 1963: 12-13) confinando a identificação não-heterossexual às categorias da perceção social da desqualificação, “outrizando-a desautorizando-a” através do escárnio e da afronta.

“Fábio: - Passavam, eles apercebiam-se de alguma coisa, ou mesmo **os gestos da pessoa falar, ou alguma forma de vestir que seja diferente da deles,** eles começavam logo, “olha o gay”, “olha isto”, olha aquilo!” (Fábio, 19, entrevista).

Dessa forma, ser ou parecer gay “(...) é considerado tão negativo na escola que a maioria dos rapazes gere activamente o comportamento de forma a evitar associações desse tipo.” (Pereira, 2009: 122), carregando o insulto o poder da abjeção que, mais do que meramente descrever ou eliminar os sujeitos, homossexualiza-os, produz “os gays”, faz “propaganda homossexual” (Eribon, 2001). Essa desqualificação é crucial para a projeção da própria identificação heterossexual, dentro de um sistema binário e hierárquico “hetero/homo” – como se não houvesse sexualidades híbridas, bissexualidade ou experimentações que questionam a ideia de “identidade” (Aboim, 2010) – sendo reservado à primeira, incólume a qualquer insulto e nem sequer problematizada, o estatuto de legitimidade, de naturalidade e de normalidade que decorre dessa “improblematização” e, à segunda, atribuídas características inversas: ilegítima, antinatural e anormal (Louro, 1997; Louro, 2000). Ao contrário do senso-comum que assume que a homofobia quer eliminar compulsoriamente a homossexualidade e as pessoas que partilhem identificações e experiências não-heterossexuais, não se pode deixar de conceber “a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências.” (Louro, 2001: 549), inter-influenciando-se.

“The abject designates here precisely those “unlivable” and “uninhabitable” zones of social life which are nevertheless densely populated by those who do not enjoy the status of the subject, but whose living under the sign of the “unlivable” is required to circumscribe the domain of the subject (...) In this sense, then, the subject is constituted through the force of exclusion and abjection, one which produces a constitutive outside to the subject, an abjected outside, which is, after all, “inside” the subject as its own founding repudiation.” (Butler, 2011: xiii).

O insulto homofóbico parece ser uma constante na escola e tem reflexos na forma como os jovens não-heterossexuais são perspetivados e se perspetivam a si, obrigando-os já, nas suas rotas sexualizadas, a identificarem-se com uma categoria sexual socialmente marginalizada mesmo antes de os sujeitos se verem ou reverem nela (Epstein & Johnson, 1998). Desse modo, nem a escola deixa de ter uma importância crucial na atribuição de sentidos sobre a sexualidade nem esta é apenas um mero instinto que emerge do interior da *psique* para o exterior mas um conjunto de condições de possibilidades estruturadas pela cultura: um “dispositivo” (Foucault, 1999: 101) que incita os sujeitos, os “verdadeiros” gays, a um discurso sobre a sua (homo/bi) sexualidade, com ela comprometendo-se:

“Fábio: - [...] Não. Nunca revelei [a orientação sexual] na escola. Sabiam que havia realmente essas especulações que as pessoas diziam, que os colegas diziam ou chamavam mas nunca confirmei e

nunca disse. **Se bem que naquela altura, isto estou a falar ainda mais no básico ainda, ainda não sabia bem o que haveria de ser. Eles chamavam mas eu ainda não sabia bem o que é que eu queria. Nem sequer tinha estado com alguém para poder dizer se eu gostava disto ou se gostava daquilo.** Isso foi mais a partir do secundário, mas o secundário foi melhor que o básico. Acho que o básico fez assim com um bocadinho de medo e à pressa (...)” (Fábio, 19, entrevista).

“Francisco: - A mais negativa foi **o isolamento** que senti nomeadamente no 7º, 8º ano e isso tem a ver sem dúvida alguma com eu assumir para mim a orientação sexual. **Foi na altura em que descobri o que é que queriam dizer as palavras, os insultos, nomeadamente o “gay”, o paneleiro, o “bicha”. Descobri a definição desses insultos e quando criança, jovem, adolescente é melhor assim, enquanto criança-adolescente, que saiba que eram insultos mas não sabia a definição em si, afetou-me muito porque para mim era um ato normal de gostar ou amar alguém do mesmo sexo.**” (Francisco, 21, entrevista).

“Luís: - Fui descobrindo a pouco e pouco entre os 15 e 16. Ou seja, achava **eu que estava a fugir da norma do que toda a gente ou o que a sociedade, neste caso, dizia que era o normal** e eu achava que havia ali qualquer coisa que não estava bem. Entretanto olhava de forma diferente para rapazes do que para raparigas. Tinha outros interesses ou situações. Entretanto a partir dos 16, 17, começou a despertar um interesse mais físico do que emocional.” (Luís, 23, entrevista).

A homofobia parece ser um “(...) dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero que atinge todas as pessoas, independentemente da orientação sexual, ainda que em distintos graus e modalidades.” (Borrillo, 2010: 8) e não um ataque à ontologia de um indivíduo “realmente” homo (bi, trans, ...) como é colocado nas políticas anti-bullying homofóbico. Se é verdade que tal permite a utilização massiva de terminologias homofóbicas sobre a capa desculpabilizante e cínica da ignorância – “[o] armário de vidro pode autorizar o insulto (“jamais teria dito essas coisas se soubesse que você era gay” – sim, com certeza) (...)” (Sedgwick, 2007: 38) –, não deixa de ser menos verdade que é precisamente por não atingir uma concreta ontologia homossexual, ficando no campo das presunções, que a homofobia converte-se num *problema de saúde pública para todos/as* (Junqueira, 2009).

Ainda que o insulto se possa dirigir a todos os rapazes, a sua subsistência inegável e constante por oposição à inexistência de um insulto “heterofóbico” demonstra como ser gay – e, sobretudo, ter comportamentos de gênero “desadequados” – é algo com que ninguém se pode ou deve identificar, ilustrativo de como a homossexualidade é censurável e a heterossexualidade se reafirma, sob a égide do silêncio, como pretensamente natural e legítima (Mac na Ghail, 1996), embora “o gay” tenha que existir para dar enlevo à masculinidade hegemónica. Estes são os primeiros indícios de como a heterossexualidade emerge como um *capital sexual*, não sendo apenas uma preferência possível dentro do mantra das sexualidades consensuais mas procurando sempre impor-se como um princípio universal incontornável, hierarquizando e estratificando as sexualidades (e as masculinidades simbólicas a ela agregadas) que alegadamente se lhe opõem, com efeitos na própria consciência das

peças que as integra enquanto “seres humanos” (Borrillo, 2010) ou “vidas vivíveis” (Butler, 2011).

1.2. O bullying homofóbico como uma violência de género

Como se referiu anteriormente, o insulto homofóbico surge, à primeira vista, não porque se refere ontologicamente à sexualidade de alguém mas sim porque esse rapaz não se conforma às ideias dominantes de uma masculinidade hegemónica, estando a suspeição sobre a sua homossexualidade vinculada à performance de género (Butler, 1999). Nesse sentido, o bullying homofóbico é, então, um policiamento violento e coercitivo das fronteiras de género de forma a manter coerentemente estável a masculinidade hegemónica suportado pelo “gender regime of the school” (Lees, 2000: 266)³⁷.

“Luís: - Não sei. Não sei se tinha a ver com os tiques ou se eles não gostavam de ver dois homens um com o outro. Ou **se calhar tinha a ver com os dois**. Se calhar tinha a ver com os tiques porque o que dois homens fazem um com o outro **acontece, por norma, digo eu, entre quatro paredes**; os tiques não, **toda a gente vê, olha, comenta, estão lá.**” (Luís, 23, entrevista).

“Leandro: - Sim mas não é o caso do meu grupo de amigos mas tinha lá pessoas conhecidas que eram e são e que hoje eu sei que são mas na altura eram gozadas **porque andavam assim, andavam assado, reboavam-se assim, reboavam-se assado. Faziam um tique com a mão e não sei o quê**. Vi-se, não era rejeição, era [pensa] insultar. Passavam e “olha o paneleiro!”, ora isto ora aquilo.” (Leandro, 20, entrevista).

“André: - (...) Tipo, eu era o único rapaz que dançava no grupo de dança lá na escola. Acho que era mais por aí. É assim, não sei se sabiam que eu era ou não, tipo, realmente, percebes? Mas desconfiavam, sim. **Lá por dançar no grupo de dança, estar no meio das raparigas, não faz de mim gay**. Há montes de cantores, bailarinos e o caraças que são heteros e dançam... Mas pronto, **há sempre essa associação** que eles fazem.” (André, 17, entrevista).

Porque quebram a imagem normativa de género, construída sobre a alçada normalizadora da *matrix heterosexual*³⁸, os rapazes mais efeminados são

³⁷ Ora, temos vindo a entender, ao longo deste estudo, “género”, de importância basilar na teoria e na política feminista, não só como um mero substituto gramatical para definir a genitália e o corpo sexuado de mulheres e de homens – como parece surgir nalgumas teorizações *beauvoirianas* – mas também como um comportamento performativo que transporta em si as hierarquias correspondentes e imputadas a e nesses corpos podendo inclusive coexistir fora deles (Butler, 1999), hierarquias oriundas de uma desigualdade produzida por uma ordem patriarcal (Amâncio, 1994; Bourdieu, 2002). Salientamos por isso o seu carácter mais relacional e de negociação como tem sido demonstrado por alguns estudos de natureza mais empírica (cf. Ferreira, 2004; Pereira, 2009). No entanto, género também não é somente uma mera simbologia mas tem efeitos concretos, físicos e materiais na vida de mulheres e de homens que se conformam e/ou rejeitam, produzem, reproduzem ou rompem, total ou variavelmente ao longo do tempo, as suas regras explícitas ou implícitas (Louro, 1997; Louro, 2000).

³⁸ Judith Butler define, inspirada em Monique Wittig e Adrienne Rich, a *matrix heterosexual* como “ (...) that grid of cultural intelligibility through which bodies, genders, and desires are naturalized (...) a hegemonic discursive/epistemic model of gender intelligibility that assumes that for bodies to cohere and make sense there must be a stable sex expressed through a stable gender (masculine expresses male, feminine expresses female) that is oppositionally and hierarchically defined through the compulsory

imediatamente censurados, ao contrário daqueles (gays ou não) que, por cumprirem as regras de género, passam despercebidos. Não significa que género e sexualidade se obedecem mutuamente mas o bullying homofóbico atua como tal (“há sempre essa associação”).

“Manuel: - Com! **Os rapazes que dão mais nas vistas, que dão bandeira, são logo gozados.** Não há hipótese!” (Manuel, 17, entrevista).

“Luís: - Sim, neste caso, os que são evidentes, os mais efeminados, ou que estão mais à vontade com a situação, acabam por ser mais vítimas porque dão mais nas vistas. **São mais facilmente identificáveis como diferentes (...)**” (Luís, 23, entrevista).

Essas potenciais consequências no rompimento das expectativas normativas de género não incidem apenas sobre a gesticulação insidiosa do corpo, mas podem-se abater sobre o conjunto de atividades no interior do espaço da escola que estão simbolicamente ligadas às masculinidades e às feminilidades arquetípicas. Num estudo etnográfico com crianças num Jardim de Infância, Manuela Ferreira dá conta que estas têm, desde cedo, regulações genderizadas que são negociadas num contexto espacial (“cartografias genderizadas”) observando-se uma certa preservação de “grupos homosociais”, contudo, com alguma ambiguidade. Atravessar as suas “zonas de transgressão” (Ferreira, 2004: 260) exige uma imediata reprovação sendo as crianças reprodutoras de estereótipos sociais mais vastos.

De realçar que a rutura das homosociabilidades como um princípio de identificação com um sexo/género e, por extensão, com o princípio da deseabilidade de uma dada orientação sexual – rapazes aprendem a ser rapazes e a desejar raparigas uns com os outros –, dentro da matrix heterossexual, faz com que as suas subversões sejam imediatamente motivo de escrutínio e automática censura e reprovação. Eve Kosofsky Sedgwick (1985) propõe que se analise a homofobia como um produto constitutivo dos estilos modernos de homosociabilidades de homens heterossexuais, mecanismo que, ao prever a invasão das mulheres, faz as suas próprias dimensões homoeróticas abjetas, projetando o homossexual como falhado e perigoso e uma repudiada versão de si mesmo.

“André: - Era um **rapaz que não fazia o que os outros rapazes faziam. Tipo dançava no grupo de dança, nunca gostei de jogar futebol, andava sempre com raparigas**, essas coisas, e isso bastava para ser, digamos, o **bode expiatório**, percebes?” (André, 17, entrevista).

practice of heterosexuality.” (Butler, 1999: 194). A heterossexualidade adquire assim o estatuto de “modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade. Assim, nessa ordem sexual, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento social específico (masculino/feminino).” (Borrillo, 2010: 16).

É preciso um bode expiatório que assuma o seu papel ou (o mais comum) a quem seja atribuído o estatuto infame de “maricas”, uma atribuição marcada e conveniente, que se quer distendida no tempo, garantido a todos os outros rapazes a fuga temporária ao “specter of the fag” (Pascoe, 2007: 71). Tal como os papéis masculinos e femininos, o “maricas” tem um papel na escola que é equivalente ao seu papel na sociedade: “(...) keeps the bulk of society pure in rather the same way that the similar treatment of some kinds of criminals helps keep the rest of society law-abiding.” (McIntosh, 1968: 183-184).

“Francisco: - A questão de toda a gente dizer que eu era maricas, que era gay, que **estava sempre com as raparigas e de me tentarem inferiorizar** por causa disso e depois **no secundário sempre tive a sorte de ter uma ótima relação com todos os meus colegas da turma.**” (Francisco, 21, entrevista).

Enquadrar-se no papel de aluno disciplinado, bem-comportado, domesticado, enfim, um “academic achiever” (Epstein, 1999: 101), pela sua possível transladação em “feminilidade obediente”, é uma via para se ser interpelado pelas masculinidades dominantes que se querem transgressivas e anti-*establishment* (idem). De lembrar as posturas e as atitudes homofóbicas dos *lads* sobre os “ear-oles” – jovens de classe média com sucesso escolar – no estudo de Willis (1999). Como motor da homofobia, as masculinidades também se hierarquizam a partir da negociação do *status* de classe social interconectando-se com género e sexualidade.

“Fábio: - Há realmente alguns rapazes que são mais efeminados, digamos assim, do que outros. **Uns que não se notam tanto à primeira, e outros que se nota tanto.** Uns que se notam muito, outros menos. Acho que tem a ver um bocadinho com isso também, se bem que **eu sempre me vesti de forma normal. A dada altura era betinho,** digamos assim, mas eles tentavam... ou era tentavam **ver se era realmente verdade.** Não sei.” (Fábio, 19, entrevista).

“André: - Não sei. Há muito aquela cena de “**se tu estudas, se és marrão só podes ser gay porque um rapaz, um homem, homem de verdade, não estuda!**”. É um bocado por aí. Não é que eu concorde claro. Conheço bichas que são burras como uma porta [risos] mas é um pouco por aí.” (André, 17, entrevista).

De facto, existe uma ligação histórica entre uma “ordem de género” (Connell, 2005) constituída e as representações sociais dominantes sobre a orientação sexual dos sujeitos. Um dos estereótipos e lugares-comuns sobre homens não-heterossexuais diz respeito à sua pretensa feminilidade – uma feminilidade ela própria idealizada, fictícia e arquetípica –, consubstancializada no insulto “gay”, como se à “inversão” da sua orientação homossexual, por em relação às normas da heterossexualidade que tornam exclusiva a preferência por homens por parte das mulheres, devesse corresponder, *vis-à-vis*, uma automática inversão do seu comportamento de género por equiparação a essas

mulheres e à sua feminilidade hiperbólica. Trata-se de um pensamento dominante que abrangeu (e continua a abranger) toda a história moderna do gênero e da sexualidade oficialmente inaugurado (mas já antes conhecido nas sociedades greco-romanas) quando os homossexuais aparecem essencializados no discurso científico, numa amálgama confundida com a transexualidade e/ou transgenderismo, como “*anima muliebis virile corpore inclusa*” (Moita, 2001: 76) (*mulheres em corpos de homens*), deixando-nos interrogar sarcasticamente se essas mulheres... seriam lésbicas (!).

“Nos textos do Século XIX existe um perfil-tipo do homossexual ou do invertido: seus gestos, sua postura, a maneira pela qual se enfeita, seu coquetismo, como também a forma e as expressões do seu rosto, sua anatomia, a morfologia feminina de todo o seu corpo fazem, regularmente, parte dessa descrição desqualificadora; a qual se refere, ao mesmo tempo, ao tema de uma inversão dos papéis sexuais e ao princípio de um estigma natural dessa ofensa à natureza (...)” (Foucault, 1998: 21).

Mas se o bullying homofóbico é uma violência de gênero, a sua manutenção pelo exercício da violência nada terá a ver com orientação sexual? As censuras sobre a inversão de gênero não transportam em si o medo e reprovação à homossexualidade? Ora, se a inversão de um gênero idilicamente normativo é a referência invocativa simbólica, arquetípica e fantasmagórica – mas de realçar, nunca realmente real – da homossexualidade, parece coerente, pois, que, dentro de uma lógica binária, a manutenção de gêneros normativos (homem masculino, mulher feminina) contenha em si escondida, de forma potencial e subreptícia, a própria heterossexualidade à qual a ela aluda invariavelmente. A divisão do ser humano em dois sexos já traz em si uma ideia de complementaridade que fundamenta uma *imagem heterossexual* simbólica da vida em sociedade. A partir do momento em que não existem corpos agenderizados, não existe neutralidade de orientação sexual pois *o cumprimento policiado da normatividade de gênero, mantida por via de plurais censuras e interdições e expressa na corporalidade pública, é sempre heterossexual*. Ou seja, em certa medida, “policing gender is sometimes a way to ensure heterosexuality” (Butler, 1999: xii) e, por isso, apesar de gênero e sexualidade serem dois sistemas de opressão autônomos, a sua regulação funciona com propósitos conjuntos. Admitido esse postulado, é falsa a ideia de que a orientação sexual seja meramente privada subsistindo esta, simbolicamente, na visibilidade pública da corporalidade genderizada. O bullying homofóbico não é meramente uma violência de gênero como se nada tivesse a ver com a orientação sexual mas sim uma estratégia para manter, através do policiamento violento de gênero que o normaliza, uma *imagem heterossexual* da escola (Lees, 2000).

“It is important to emphasize that although heterosexuality operates in part through the stabilization of gender norms, gender designates a dense site of significations that contain and exceed the heterosexual matrix. Although forms of sexuality do not unilaterally determine gender, a non-causal and non-reductive connection between sexuality and gender is nevertheless crucial to maintain. Precisely because homophobia often operates through the attribution of a damaged, failed, or otherwise abject gender to homosexuals, that is, calling gay men “feminine” or calling lesbians “masculine,” and because the homophobic terror over performing homosexual acts, where it exists, is often also a terror over losing proper gender (“no longer being a real or proper man” or “no longer being a real and proper woman”), it seems crucial to retain a theoretical apparatus that will account for how sexuality is regulated through the policing and the shaming of gender.” (Butler, 2011: 182).

Não significa isto – e é importante salientar – que a um dado comportamento de género corresponde necessariamente uma dada orientação sexual. Há uma diferença entre os *simbolismos* das representações sociais dominantes e a *realidade* empírica tal como ela se apresenta pois comportamento de género (“masculinidade hegemónica”) e orientação sexual (“heterossexualidade compulsória”) são dois sistemas de opressão independentes. Como lembra a teoria *queer*, sexo biológico, comportamento de género, desejo sexual e prática sexual, entre outros, podem estar desconectados havendo uma pluralidade de masculinidades e feminilidades dentro das hetero e homossexualidades. Aliás, convém salientar que, para se entender os efeitos homofóbicos do bullying, há que fazer uma separação tácita entre “masculinidade hegemónica” e “heterossexualidade compulsória”, ambas simbolicamente ligadas mas empiricamente desconectadas, podendo-se, inclusivamente, falar numa específica e socialmente valorizada “heteromascunidade” (Pronger *cit in* McCormack, 2012b: 37) e, por extensão, em masculinidades gays ou bissexuais. No entanto, convém ter em conta que, mesmo num mundo pós (pós, pós, ...) moderno, género e sexualidade não se constituem fora da estrutura reguladora da “matrix heterossexual” (Butler, 1999) e que as consequências homofóbicas são acionadas por representações sociais dominantes. Nessa lógica, a masculinidade hegemónica não pode ser compreendida sem a heterossexualidade compulsória como sua simultânea extensão e pré-requisito; esta última conferindo à primeira justificação para a sua “verdadeira natureza”.

Desse modo, a ideia de um “real” homem e de uma “verdadeira” masculinidade só se adquire e se completa na sua plenitude com o recurso a formas performativas, exortatórias e exuberantes, que exibam, ostentem e reiterem a preferência incontestável e predatória pela heterossexualidade (Butler, 1999; Silva & Araújo, 2007; Pascoe, 2007). Segundo Badinter, “[a] heterossexualidade é a terceira prova negativa da masculinidade tradicional.” (Badinter, 1996: 133), para além da dissociação com a mãe (primeira prova) e a distinção radical do sexo feminino (segunda prova). Não basta ser masculino, tem que se gostar de raparigas. E não basta gostar de

raparigas por si só, tem que se deixar claro *que toda a gente saiba que se gosta de raparigas*. A homofobia contra os rapazes, isto é, uma heterossexualidade homofóbica, parece ser uma dessas estratégias expressivas relocalizando a figura do gay como um bode expiatório.

“André: - Dizem que nós somos exibicionistas e essas cenas mas **os [homens] heteros é que andam para aí sempre a exibirem-se**. Parece que querem **provar algo a alguém (...)** É **para se armarem em machões**. “Ah e tal, eu gosto muito de gajas”, e essas cenas. Vai-se a ver e afinal: oops, pega de empurrão...” (André, 17, entrevista).

“Luís: - Às vezes eles apenas gostam de se exibir e gozam os rapazes que não se encaixam naquilo que a sociedade diz ser a norma. Outras vezes **é para dar uma imagem às raparigas de valentão**, de herói, por aí.” (Luís, 23, entrevista).

Desse modo, desprezar o gay é reforçar a própria imagem heterossexual e alegadamente tornar-se mais atraente. O papel do homossexual é conferir excesso à heterossexualidade definindo os contornos da normalidade salientando-a como um *capital*. Os próprios papéis de género e sexuais, masculinos e femininos, exigem uma complementaridade que fundamenta a própria pretensão da matrix heterossexual ligada ao uso “correto” da genitália por em relação à (possibilidade) reprodutiva (homem masculino penetrador, mulher feminina penetrada) (Bourdieu, 2002). É essa matrix heterossexual que parte do pressuposto que “normais” masculinidades e “normais” feminilidades “find their expression through heterosexuality.” (Jackson, 2006: 39) manobrando as convenções heterossexuais legitimadas socialmente (os apertos de mãos, os beijos na cara, as expressões de tratamento, etc). Fica subjacente de que *ser reconhecido como gay é não ser homem na sua plenitude*, o que revela que, para o ser na sua plenitude, não basta possuir um pénis (sexo biológico) mas que se façam coisas que se adequem à ideia naturalizada de homem (comportamentos de género “adequados”) e se expresse uma desejabilidade e práticas heterossexuais. Contudo, esse exercício constante de teatro desvenda a natureza artificial da heteromascunidade, aliás, como os discursos conservadores sempre nos lembram quando referem que os gays “não são homens não são nada”. Elisabeth Badinter, reapropriando-se da célebre expressão de Simone de Beauvoir, refere que “(...) não se nasce homem, aprende-se a ser homem.” (Badinter, 1996: 47). Ora, para ficar completa a imagem da masculinidade hegemónica é preciso uma heterossexualidade compulsória, expressa e exibida (aqui género e orientação sexual interseccionam-se). A performance da heterossexualidade requer um constante prestar provas (Araújo & Silva, 2008: 103). Esse prestar provas,

através de “heterossexual recuperation” (McCormack, 2012: 90)³⁹, demonstra o próprio *caráter artificial da heterossexualidade*. “Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la?” (Louro, 1997: 81). Mas quem define as regras dessa verdadeira masculinidade e de uma sexualidade normativa? Quem define as regras que concede á “hetero-masculinidade” a legitimidade social?

1.3. Discutir o *patriarcado heteronormativo* através do *bullying homofóbico*

Como temos vindo a ilustrar, as masculinidades – mesmo sendo um objeto recente nos estudos de e sobre género – são escrutínio de uma grande pressão problematizadora nas interações sociais informais e a sua construção faz-se por via da violência, agressão e insulto (Kimmel & Mahler, 2003) ao passo que as feminilidades são, de um modo misógino, negligenciadas nesse processo de produção e construção, o que revela o caráter de preeminência (auto e hetero) atribuído socialmente às masculinidades sem paralelo ou precedentes nas feminilidades, parecendo claro que o *bullying homofóbico* é, quer por parte dos agressores, quer por parte das vítimas, *uma questão de masculinidades*. A masculinidade hegemónica, ao contrário da feminilidade, exige sempre um certo *ritual de confirmação e conformação* (Pascoe, 2007: 154), não permitindo abrir brechas. Essa componente disciplinadora de preservação estratégica das suas fronteiras requer vigilância, controlo e policiamento constante e permanente que automaticamente denuncia, quer a sua iminente fragilidade, quer o valor social a que a ela é devotado (cf., entre outros, Badinter, 1996; Connell, 2005).

Hugo: - E achas que isso é mais forte em relação a homens ou em relação a mulheres?

Fábio: - A homens, sim! A mulheres não. Não passa tanto.

Hugo: - E isso se deve a quê?

Fábio: - Não sei. Acho que as mulheres não se nota tanto à primeira, os rapazes, lá está, **se for um rapaz com mais tiques, entre aspas, ou mais efeminado um bocadinho, eles notam logo e começam logo as bocas**, a gozar, entre aspas.” (Fábio, 19, entrevista).

A razão para esta pressão problematizadora remete-nos para o patriarcado sendo o seu funcionamento que estabelece as condições e as regras pelas quais se adquire a inteligibilidade enquanto sujeito “homem” que, ao fazer disso a sua eterna problematização, denuncia a superioridade que a masculinidade deixa antever

³⁹ Mark McCormack define esse processo como “a heuristic tool for understanding the strategies boys use to establish and maintain heterossexual identities without invoking homophobia.” (McCormack, 2012: 90). Embora essa estratégia não recorra à homofobia não prescinde da heteronormatividade.

(Amâncio, 1994)⁴⁰. Como refere Badinter, “[s]er um homem implica um trabalho, um esforço que parece não ser exigido à mulher.” (Badinter, 1996: 16). Ora, como já se referiu anteriormente, a masculinidade hegemónica surge atrelada à heterossexualidade compulsória sendo imperioso adicionar a heteronormatividade à fórmula tradicional do patriarcado. Adrienne Rich, por exemplo, refere-se à heterossexualidade como uma instituição política assente na subordinação e opressão das mulheres (Rich, 1980). Gayle Rubin, por sua vez, defende que são os sistemas de parentesco heterossexuais que servem para produzir concretas formas de sexualidade sexualmente organizada, com vista à reprodução biológica, através do “sistema sexo/género”, “the set of arrangements by which a society transforms biological sexuality into products of human activity, and in which these transformed sexual needs are satisfied.” (Rubin, 2011a: 34). A homossexualidade (masculina) baralharia assim a ordem de género e sexual sendo uma ameaça atentória que (alegadamente) propõe a inversão literal dos papéis de género e sexuais e por isso expõe a pretensa superioridade patriarcal à sua própria inoperância, recusa e fragmentação, ilustrando o medo à feminilidade que a masculinidade hegemónica produz em seu detrimento (Badinter, 1996; Bourdieu, 2002). Neste sentido, a interpretação de “gay” como insulto por si só, parte de um princípio insidioso, baseado num sistemas de valores patriarcal e heteronormativo, que assume que não ser suficientemente masculino e/ou apresentar condutas não-heterossexuais, particularmente passivas, é algo a evitar.

“Rodrigo: - Isso acontece por uma questão de a sociedade ser muito mais punitiva relativamente à homossexualidade masculina **e isto vem de uma coisa cultural, já vem desde, sei lá, eu ia dizer século XIX, onde foi mais marcado mas anteriormente já a própria religião** também influenciou isso mas a verdade é que os homens são muito mais, ou pelo menos na superfície criticam muito mais a homossexualidade masculina porque também **vivemos numa sociedade muito machista, percebes?** Em que **o papel do homem tem que ser marcado e distinguido e o da mulher é quase esquecido**. Se uma mulher tiver relações com outras mulheres esconde-se mais facilmente agora se for um homem é um escândalo porque não está a cumprir o seu papel não é?” (Rodrigo, 23, entrevista).

“Hugo: - E achas que isso se deve a quê, essas discrepâncias entre sexos?”

Leandro: - Não sei, **acho que isso vem de uma coisa desde dos nossos antepassados. De duas mulheres é super normal haver intimidade mas com os homens é tipo os machões não pode haver intimidade, é colegas e acabou.**” (Leandro, 20, entrevista).

“Francisco: - (...) **Uma rapariga que é mais masculina é maria-rapaz, pronto, é uma fase.** Resulta por uma questão de inferiorização e diferença de género. O facto de a nossa sociedade o ser homem é mais positivo do que ser mulher é por isso que **uma mulher que tem um comportamento de homem não é censurada mas um homem que tenha um comportamento de mulher já é mais censurado porque a mulher é inferior ao homem**. Isto é transversal à sociedade, transversal a questões de orientação sexual. Quase que quando nascemos somos embutidos desde criança a isso. É por isso que

⁴⁰ De destacar um estudo empírico, sob a forma de um quadro elaborado por Lúcia Amâncio onde as características socialmente reconhecidas como tipicamente “masculinas” eram atribuídas conotações positivas por oposição às características femininas. (cf. Amâncio, 1994).

um rapaz efeminado sofre muita mais discriminação e até violenta do que uma mulher mais masculina. São os opostos, digamos assim, segundo o seu género biológico até porque há sempre o receio de como ela é uma mulher masculina pode-me agredir fisicamente. **Como ele é um rapaz efeminado à partida não me vai agredir porque as mulheres não agridem.**” (Francisco, 21, entrevista).

O reconhecimento de alguém como “gay” deslegitima o sujeito e permite o abuso e o assédio declarado conduzindo a demonstrações viris de afronta e de escárnio. A alegada feminilidade destes torna-se na brecha pela qual a violência pode ser estimulada pois a contrarreacção será, à partida, débil. Mais do que ser mulher ou lésbica, *ser gay (e sobretudo efeminado) é atentar contra o patriarcado. Quem é “o cristo”?*

“Luís: - Gays, sem dúvida porque o estereótipo da nossa sociedade é que **se forem duas raparigas são amigas e mesmo que não sejam ninguém se importa com isso, mas se forem dois rapazes é completamente fora de questão, e é estranho, é anormal, e então aí.** Deduzo que sejam muito mais os rapazes vítimas do que raparigas. As raparigas já não são pela sexualidade mas se forem gordas ou feias ou qualquer coisa. Aí já é o bullying generalizado.” (Luís, 23, entrevista).

A homossexualidade masculina poria em causa o patriarcado daí toda a ritualização de impedimento à tactibilidade física entre homens como potencialidade (homos)sexual (“não pode haver intimidade”) e o seu desleixamento face à homossexualidade feminina, fruto de uma compreensão patriarcal falocêntrica da sexualidade que a produz como não tendo valor como dinâmica sexual própria e autónoma.

“Hugo: - Gays ou lésbicas?

Manuel: - Gays. **As lésbicas nem tanto. Eles até gostam** (risos).

Hugo: - Como assim?

Manuel: - Então, os heteros gostam de lésbicas né? Tem fantasias e isso com elas. É isso...” (Manuel, 17, entrevista).

É algures aqui que as correntes feministas e do ativismo LGBT/*queer* se fundem (Jackson, 2006) no questionamento, não só da igualdade de género como um correlato para a “igualdade entre sexos” mas como um questionamento, igualmente, do carácter abjeto da própria feminilidade por oposição a uma masculinidade hegemónica inquestionável: “(...) gozar gays, no fundo, é gozar com a própria mulher” (André, 17, entrevista), assim como da prática (heteros)sexual como fundamentadora da produção de papéis hierárquicos para homens penetradores superiores e mulheres penetradas inferiores. Essa pressão problematizadora sobre a masculinidade pode ter prejuízos para a própria homossexualidade feminina sendo que as margens que atingem as raparigas não-heterossexuais são de outra natureza: *as margens da invisibilidade.*

“Hugo: - Em relação ao bullying homofóbico, tu achas que ele atinge mais rapazes ou raparigas?

Francisco: - Acho que é por igual. Acho que é mais visível para os rapazes. Ao nível de afectar, afecta por igual. Acho que é mais visível para os rapazes porque ainda é mais pejorativo para a sociedade

em geral o facto de ser um casal gay do que um casal lésbico e isso têm as suas consequências positivas e negativas. O facto de ser mais pejorativo com **um casal gay é discriminação sentida e imediata. Para o casal lésbico é a falta de visibilidade** e depois podem ser vítimas de discriminação e **não tem qualquer tipo de resposta. A sociedade acha que [elas] não são discriminadas.**” (Francisco, 21, entrevista).

Ora, é importante perceber que nem todos os rapazes participam no processo por vontade própria e que há diferentes masculinidades que se interinfluenciam, umas mais hegemónicas e outras mais marginalizadas, *masculinidades cúmplices* (Connell, 2005: 79). Há um ritual de conformação de forma a rebuscar uma confirmação e reconhecimento por parte do grupo mas também outras *masculinidades mais inclusivas* (Anderson, 2009) que não deixam de participar cúmplicemente, com uma certa ingenuidade e temor, no processo.

[perguntando quem seria o elemento que pratica o bullying]

“Hugo: - Isso era tipo geral, todos rapazes ou ...?”

Fábio: - Não, não, não. **Havia só alguns. Aqueles mais indisciplinados**, entre aspas, esses sim. Embora com os outros, **havam sempre alguns que não gostavam que eles fizessem isso ou que dissessem mas tinham medo deles e acabam por não fazer nada, aceitavam...**

Hugo: - Aceitavam...?

Fábio: - Aceitavam **porque tinham medo deles**, basicamente.

Hugo: - Achas que isso pode estar relacionado com o facto de se eles te defendessem eles seriam tomados como gays também?

Fábio: - Acho que sim. Acho que sim.” (Fábio, 19, entrevista).

São os grupos representativos de uma masculinidade hegemónica que mais se tornam agressores homofóbicos como, por exemplo, os gunas existindo com estes uma certa semelhança com os *lads* (Willis, 1999). A masculinidade e a corporalidade dos gunas são operacionalizadas como respostas catárticas ao estigma reconhecido da pertença a um bairro social problemático e a um grupo socioeconómico desfavorecido como refúgios para esse estigma (cf. Fernandes & Pinto, 2008). O alvo para tal frustração pode ser a “minoría gay”, construídos em estereotipia sob a alçada da feminilidade afetada, de uma pretensa fuga ao trabalho manual que confere aspereza máscula (patente na exploração mediática do “gay das revistas cor-de-rosa, do mundo da moda, do teatro e do *showbusiness*”), enfim, da imagética neoliberal (ricos, cultos, poderosos, lobistas) ⁴¹.

“André: - Na minha escola tinha o grupo dos gunas que se metia sempre comigo, mas havia uns betinhos que também mandavam umas bocas. Com os gunas não me meto, **estão mais habituados à porrada** e tudo. Agora com os betinhos? “LOL”, não há hipótese, Arraso logo! Tão hipócritas. Andam com roupinhas xpto, cabelinho à fодasse, todos pipis, muito metrossexuais [o André faz o gesto de umas aspas], **sabe-se lá o que fazem quando chega a hora da verdade**, e gozam os gays. “LOL”” (André, 17, entrevista).

⁴¹ Sofia Marques da Silva (2011) repara que os jovens da Casa da Juventude (oriundos de grupos socioeconomicamente desfavorecidos) se sentem incomodados com um filme sobre homossexualidade masculina.

“André: - O que é que tu achas? De gajos. O [nome de um bar gay portuense] tem muitas gunas e **diz-se que muitos deles vão para lá ou por causa da droga ou porque se prostituem**. E muitos são casados e tudo. **Armam-se tão em machos e zimba**, vergam-se à primeira oportunidade.” (André, 17, entrevista).

Não significa, contudo, que as mulheres não possam ter os seus ardis manipuladores no jogo tácito da regulação das heteromasculinidades.

“Rodrigo: - [risos] sabes que é uma questão engraçada, porque **as mulheres comentam mais, os homens manifestam**. As mulheres comentam mas não dizem, percebem mais e não comentam, perdão, **elas não expressam tanto isso; mas elas gostam de comentar e moer**, e às tantas são capazes de reparar primeiro que os homens. E os homens vêm, e não sei. É difícil percebes? Porque eu ao bocado tinha dito que na escola se sentia mais isso por parte dos homens, que eram muito mais agressivos no entanto eu acho que nas vivências sociais atualmente **são as mulheres que comentam, e que cochicham e que falam** e que não sei quê, que os homens causam-lhe alguma estranheza mas que ficam mais calados, não sei, é estranho.” (Rodrigo, 21, entrevista).

Essa “homofobia feminina” pode ser um desarticulador para se pensar o poder manipulativo que as mulheres detêm sobre a masculinidade só compreendido quando a heterossexualidade como capital é discutida à luz da desejabilidade.

1.4. A dominação homofóbica como gestão de uma economia (heteros)sexual

No seguimento da ideia da *heterossexualidade na escola como um capital sexual*, é preciso entender ainda o bullying homofóbico também como uma estratégia operativa heterossexual masculina de gestão e de competição no mercado concorrencial (heteros)sexual pelas raparigas inserido numa grande economia da desejabilidade (heteros)sexual global, consubstancializado na figura arquetípica e patriarcal do “homem heterossexual”, que faz dos rapazes heterossexuais eternos e legítimos desejadores e das raparigas (heterossexuais ou não) eternas (mas se tomarem a iniciativa podem se tornar ilegítimas) desejadas, excluindo, estruturalmente, para o efeito os gays. Rotular os outros rapazes de “gays”, particularmente se apresentarem características físicas desejadas pelas raparigas, é torna-los inacessíveis e por isso não apetecíveis para as raparigas heterossexuais e as suas heterossexuais expectativas.

É o patriarcado que põe ao serviço da “racionalidade” social e até científica a sua preferência como um princípio universal (e.g., a patologização da homossexualidade como uma disfunção reprodutiva ignorando etnocentricamente as práticas heterossexuais não-procriativas, frequentes mas não tomadas como nosológicas) através do insulto, da agressão, do desprezo e da coerção, heterossexualizando (bem, pelo menos na *imagem*), numa atitude profundamente déspota, todos e quaisquer homens como num imenso processo fabril capitalístico. O poder da desejabilidade heterossexual masculina que produz uma espécie de “genifilia”

(atração pelas mulheres) é tão forte e interiorizada que regula os comportamentos sociais genderizados (formas de cumprimentos como o beijo na cara ou aperto de mão, expressões que se podem dizer a um ou a outro sexo, etc) e infiltra-se na cultura (Sedgwick, 1985). Como a sociedade se organiza a partir do ponto de vista da desejabilidade patriarcal heteronormativa assim como a escola – afinal de conta, ela é um microcosmos social –, tudo o que não entra no seu mantra de desejabilidade (homossexualidade masculina e os seus signos) é imediatamente negligenciado.

“André: - Txi, do que te foste lembrar. God! Lá está, porque é que dizem que o Justin Bieber é gay, ou os One Direction ou as boysband? Porque é giro. **São giros, as raparigas ficam doidas por ele e os rapazes não gostam.**

Hugo: - Achas que os rapazes podem ter essas reações anti-gay por inveja?

André: - Inveja e ciúmes, claro. Os rapazes bonitos serão sempre os gayzinhos, mas **no fundo sentem inveja por não serem assim, desejados, e a mesmo tempo é como se tirassem as esperanças às raparigas**, percebes a cena? Até há pouco tempo rapazes bonitos eram gays. Agora é que já se mudou um bocado. Pelo menos eu acho. Não há tanto essa conotação de dizer que um rapaz é gay por ser bonito mas tipo, ainda se sente o estigma. “ (André, 17, entrevista).

“Leandro: - Acho que é mais rapazes. Acho que as raparigas, oh pá, não sei, mesmo, tou a falar agora entre sexos, **as raparigas acho que se defendem mais umas às outras do que os rapazes. Os rapazes há sempre aquela competição entre uns e outros** ou porque **se tu vires duas raparigas de mãos dadas na escola é supernormal, se vires duas raparigas na escola a irem à casa de banho juntas é supernormal, se tu te virares para um colega teu e disseres “olha vamos à casa de banho?”, já mudava totalmente de figura**, a situação, e...” (Leandro, 20, entrevista).

A popularidade na escola tem um certo peso na forma como os jovens se engajam ou não. Adequar-se às normas da masculinidade e/ou ser heterossexual funciona como um capital para ser bem-sucedido. Desmanchar a imagem é correr o risco de estar fora das redes de sociabilidade e dos jogos de *flirt* juvenis. Payne (2013) e Fonseca (2002) referiam que as pressões para as raparigas serem bonitas, esbeltas, cuidadas, etc, funciona a partir do prisma de um “mercado heterossexual”. Ora, o mesmo se aplica à heteromascunidade dos rapazes. Mark McCormack refere haver nas escolas diferentes arquétipos de masculinidade (os emos, os geeks, os hipster, os atletas, etc) distribuídos hierarquicamente e estratificados pelo seu *status* social, popularidade, enfim, pelo seu capital heteromascunino. Ora,“(…) this ranking of boys is determined by their possession of a number of variables, namely, charisma, authenticity, emotional support, and social fluidity.” (McCormack, 2012a: 97). Como argumenta Payne (2013), a popularidade na escola opera segundo um sistema hierárquico de recompensas heterossexual que beneficia quem está de acordo com ele e prejudica quem está fora. Ser *outcast* ou *nerd*, segundo os padrões normativos da desejabilidade, é meio caminho andado para ser excluído da masculinidade heróica que interessa (Pascoe, 2007).

“Hugo: - Quem eram os elos mais fracos?

Leandro: - Oh pá, eram aqueles mais... os “nerds”, dito assim, aqueles mais parados, mais parolos, que se vestiam pior e não sei o que, oh pá, **a gente gozava sempre**, a gente gozava sempre esses, **eram sempre os cristos.**” (Leandro, 20, entrevista).

Em “Adolescense, Masculinity and Homophobia”, Kimmel e Mahler (2003) discutem a ideia de que os crimes homicidas cometidos por estudantes que atiravam a matar em faculdades norte-americanas eram executados por jovens que não se enquadravam num modelo desejante de masculinidade heróica e por isso eram tomados como “gays”, podendo deixar azo para que se pense os homicídios como uma espécie de retaliação e, simultaneamente, prova confirmativa dessa masculinidade hegemónica.

“Luís: - Neste caso, havia sempre o grupo dos queques que era as meninas que estudavam tudo e mais alguma coisa, havia o grupo dos rapazes que só jogavam à bola e não faziam mais nada e não queriam saber e depois haviam tipo os renegados, digamos, que **eram aqueles que eram intermédios que éramos nós**, eu e mais alguns grupos mas eram mistos. Fazíamos alguns jogos no recreio e tal. Ou quando havia, tipo, feiras na escola, **aquelas coisas que ninguém se interessa só nós é que nos interessamos.** Tipo, organizar viagens de grupo, tipo, visitas de estudo e essas cenas, éramos desse grupo assim, era misto, mas éramos, digamos, **os outcast.**” (Luís, 23, entrevista).

A heteronormatividade obriga inclusive os rapazes a terem posturas que indicem uma heterossexualidade em potência (*imagem heterossexual*) reforçada também pela desejabilidade heterossexual feminina. Os rapazes têm de agir de acordo com esse desígnio “ginecêntrico”. Nesse sentido, quer no heteroerotismo, quer no homoerotismo, a adequação aos papéis de género parece ser crucial para a produção de desejabilidades. Se o bullying homofóbico pode ser considerado uma violência de género, existem dominações mais insidiosas que se relacionam com a desejabilidade e as práticas sexuais. Talvez a “maioria heterossexual” imponha na escola a sua preferência inconscientemente – afinal de contas, que culpa tem os heterossexuais de serem “a maioria”? –, mas não sem a cumplicidade negligente da estrutura escolar que invisibiliza a desejabilidade homossexual. Isso terá reflexos na compreensão das culturas juvenis não-heterossexuais como *espaços de descoberta e experimentação* por oposição à escola sufocante (Rasmussen et al, 2004).

“Manuel: - Se eu queria conhecer outros rapazes, encontrar pessoas como eu, **descobrir a minha sexualidade, então não era na escola que o iria fazer**, né? Imagina, virar-me para um gajo e disser: “olha, posso conhecer-te?”, tipo, **ainda levava um murro!** Para isso, tinha que ir a bares, a cafés, sítios onde **eu sabia que existiam gays como eu**” (NT, 19-11-2012).

“Hoje é o último dia de aulas. O André desabafou um pouco. Estava farto de aulas. Hoje foi também a apresentação de uma peça de teatro. O André teve um papel principal, o de cavaleiro dinamarquês. Contou-nos a história desta forma.

André: - A profe virou-se para mim e disse-me que **precisava de uma figura masculina** para fazer de cavaleiro. E eu por “dentro” ria-me [ri-se].

- Tu masculino?!, um grande coro revolvía.

André: - LOL! E **ainda por cima tinha uma gaja...**

Hugo: - É muito comum esse tipo de peças de teatro, danças, etc, onde surgem casais heteros?

André: - O prato do dia.

Hugo: - E casais gays?

André: - Achas? **Levavam logo um tiro!** (NT, 14-12-2012).

A escola é uma instituição profundamente heteronormativa apesar de se intitular neutral (Louro, 1997; Louro, 2000). A compreensão da heterossexualidade como um capital também implica que se discuta as questões da (re) produção da desejabilidade sexual e das sexualidades centrais e marginais idealizadas pela própria ordem institucional e, sobretudo, patriarcal e heteronormativa da escola porque, como se vai argumentar adiante, *a noção da heterossexualidade exclusiva como maioritária não é apenas um mero facto descritivo, mas sobretudo, uma ilusão produzida por e para os/as heterossexuais, aqueles/as que se iludem com a ilusão que eles próprios criam.*

Em suma, não há uma ontologia da homossexualidade que se converte no alvo do bullying homofóbico. O insulto ganha proporções que atinge todos independentemente da sua “real” orientação sexual mas que mobiliza estrategicamente o estigma que lhe está inerente para manipular e para regular as masculinidades com o sentido normativo de manter a coesão e preservar a hegemónica que simboliza a heterossexualidade. Todavia, o insulto tem efeitos para os “reais” homo/bissexuais que constroem a sua identidade muito antes de se reverem nela e a heterossexualidade procura então conduzir, por consequência, os sujeitos para si através da sua própria *propaganda* não sendo *a orientação sexual uma questão meramente privada*. Assim, o bullying homofóbico parece atuar como um mecanismo regulador das normas de género através do uso e abuso do insulto e, dentro dessa regulação, uma forma também de gerir uma economia sexual da heterossexualidade (masculina e feminina). É um mecanismo inserido na ordem genderizada da escola para garantir os privilégios e a manutenção, à custa da coerção, da *imagem heteronormativa da escola* através da ordem corporalizada normativa de género. Como refere Sue Lees, “(...) a strategy for maintaining strong gender categories and is supported by the gender regime of the school” (Lees, 2000: 266) ⁴². A essa imagem heterossexual estão associados inclusive sistemas de desejabilidade e de popularidade (Pascoe, 2007; McCormack, 2012a; Payne, 2013). Se o bullying homofóbico não tem como alvo uma ontologia corporalizada do não-heterossexual não se trata apenas de uma questão minoritária fraturante, preocupação

⁴² Não se pode afirmar que, como admite por vezes um certo feminismo tradicionalista, que “it’s all about gender” na medida em que as cargas do estigma se abatem sobre os símbolos genderizados da homossexualidade movidas pelo medo, pelo pânico e pelo terror a ela associados.

central e fútil de um certo *lobby* imaginário, mas ataca todos, convertendo-se numa *questão urgente de saúde pública* (Junqueira, 2009).

Capítulo II. Violência da escola

2.1. A caixa negra da sexualidade numa escola pecadora

A escola é um espaço institucional onde identidades, corpos, gêneros e sexualidades são produzidos, regulados, incitados, modificados, vividos e praticados (Louro, 1997; Louro, 2000). As nossas memórias e experiências lembram-nos que, apesar de a sexualidade ser matéria inapropriada, a sexualidade na escola é constitutiva das experiências escolares desde cedo (Epstein & Johnson, 1998). Mesmo assim, tal como se suspeitara, a educação sexual nas escolas, e concretamente a abordagem da orientação (homo, bi) sexual, é uma miragem declarada em papel e operacionalmente incapaz de ser posta em prática. Uma das formas de violência e de dominação, para lá das mais evidentes, pode vir sobre a forma do silêncio e esse silêncio pode ser mais cruel quando surge, de forma insidiosamente cúmplice, com a ordem institucional da escola (*violência da escola*).

A sexualidade, constituída devido à sua natureza selvagem e alegadamente instintiva como oposta à racionalidade moderna, parece ser um elemento de perturbação à “ordem cognitiva da escola” (Silva, 2004a) que se rege pelo princípio da organização e da intocabilidade. Trata-se de sexo “e na escola não se fala sobre sexo que isso é pequinha, pronto.” (Rodrigo, 21, entrevista). A ideia de pecado (palavra que etimologicamente deriva do grego “hamartia” que significa “falhar o alvo”⁴³) envolve a própria ideia da escola como pecadora: *uma escola que aponta os pecados sexuais juvenis mas sempre falha o alvo das suas próprias políticas educacionais*. Nesse misto de ambiguidades discursivas habituais sobre a escola (Correia, 1998; Canário, 2005), *ora vista como inferno, ora como salvação*, a sexualidade, pela sua inexplicável obscuridade – inexplicável numa sociedade que “fala prolixamente de seu próprio silêncio.” (Foucault, 1999: 14) –, parece ser *uma caixa negra* (como a “Caixa de Pandora”) que não se sabe o que contêm e nem se sabe como fazer para descobrir o que contêm (nem se seria melhor abri-la).

“Rodrigo: - Eu acho que deveria mas, pelo menos na altura em que eu andava, **não toca no assunto**. Eu não sei se agora com a suposta educação sexual, algumas escolas tem, outras que não tem, **não sei se se vai começar a discutir este tema** mas a verdade é que se tivesse que valorizar alguma

⁴³Cf. <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=hamartia>.

[orientação sexual] eu diria que [pensa] não, mas é injusto eu estar a pensar isto porque acho que não, é **completamente neutra**, não valoriza absolutamente nada, não toca no assunto, **é uma caixa negra, que está lá e não se mexe.**” (Rodrigo, 23, entrevista).

“Francisco: - (...) Eu na altura, no secundário – por isso é que faço uma grande diferença –, eu fiz parte e fundei um movimento social que se chamava “SEXO” que lutava pela implementação de uma disciplina de educação sexual nas escolas e na altura a Presidente do Conselho Executivo e agora directora, disse linearmente que **essas questões não eram da responsabilidade da escola.**” (Francisco, 21, entrevista).

“Leandro: - Não. Eu acho que **a escola simplesmente abafa esse assunto, tanto faz ser heterossexualidade, homossexualidade**, a sexualidade em geral. Agora já começa a haver as aulas de sexualidade e não sei o quê.” (Leandro, 20, entrevista).

Quando a sexualidade é abordada surge apenas numa perspetiva moralizante e preventiva, desvalorizando a dinâmica afetiva e focalizando excessivamente a (heteros)sexualidade reprodutiva.

“Francisco: - A imagem da escola? **Eu penso que é importante fazer uma separação entre o ensino básico e o secundário**, apesar de agora a maior parte das escolas secundárias terem integradas a partir do 7º ano de escolaridade, penso que há uma grande diferença. Primeiro, no ensino básico, **o despertar para a sexualidade ou o falar de sexualidade é apenas no conceito biológico**, nascença, nada mais, o que cria **alguma frustração nomeadamente a pessoas com uma orientação sexual não-heterossexual**. No ensino secundário, para além de haver uma grande incidência de falar da sexualidade ao nível do organismo, e os órgãos sexuais, há uma maior incidência também na prevenção de comportamentos de risco e no uso do preservativo, mas não existe, apesar de haver supostamente em programas de educação para a saúde, ou educação sexual, não considero ou não senti que existisse um grande apoio na área das sexualidades, no geral não só na questão da orientação sexual, mas **acho que no geral não existe.**” (Francisco, 21, entrevista).

Num estudo pioneiro em escolas, auscultando os/as jovens sobre sexualidade, Louise Allen menciona que uma das queixas juvenis mais comuns referem-se precisamente à existência de um “*de-eroticised curriculum*” (Allen, 2011: 173) que patologiza a sexualidade juvenil. Num artigo recente, fazendo um inventário da educação sexual em Portugal, Sofia Santos, Laura Fonseca e Helena Costa Araújo (2012) referem que esta continua refém de concepções tradicionalistas. De facto, a sua origem, em Portugal, data dos finais da década 80 como proposta e medida política na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, no rescaldo do aparecimento do HIV-sida, e na diminuição da gravidez adolescente. É por isso que a compreensão da sexualidade como dimensão cidadã, composta por direitos e deveres (e particularmente, relacionada com os direitos LGBT), é de difícil abordagem (Lees, 2000), priorizando-se perspetivas minimalistas, preventivas e patologizantes.

Seja hetero ou homossexualidade, a escola oprime qualquer forma de sexualidade e qualquer expressão ou menção à mesma: a sexualidade é um monstro. Contudo, quando se foca as orientações não-heterossexuais há uma dupla marginalização.

Luís: - (...) é não se falar de alguns assuntos que sejam generalizados ou da homossexualidade. Pelo menos na minha altura **não era de forma alguma, não havia documentários, ou textos ou algo que falasse** ou incitasse sobre tal, **atualmente já é um tema mais comum nas escolas** então já se fala mais sobre isso. Entretanto já se mandam piadas. Aulas de sexualidade em ciências, entretanto já vão adaptando os discursos.” (Luís, 23, entrevista).

No que toca ao tópico da homossexualidade, esta aparece como um substrato dentro do tabu geral da “sexualidade” admitindo-se, por um princípio universalista, que não é particularmente inferiorizada. Contudo, quando se foca a orientação sexual, descortinando-a, é visível uma invisibilidade que se estende ao próprio currículo escolar (Mac an Ghail, 1996; Ellis & High, 2004). Se existe hoje uma presença da diversidade étnica, religiosa, etc, nele, assim como nos programas e manuais escolares, a questão da “diversidade sexual”, apesar das transformações sociais contemporâneas, parece (ainda) não ter chegado. A omissão da diversidade sexual, aos mais variados níveis, do *currículo oficial*, subsistindo a heterossexualidade no *currículo oculto*, é também uma forma de violência institucional⁴⁴. “Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’.” (Louro, 1997: 67-68). Esse pacto de silêncio tem a cumplicidade ativa de professores e dos próprios sujeitos. Ora, a instituição violentamente garante que a homossexualidade seja *algo que não se fale*, mas a realidade parece contrariar a instituição. Num paradoxo entre visibilidade e invisibilidade, “[o] Outro é assim o silêncio e o ruído, simultaneamente, porque transgride formas de pensamento.” (Silva, 2004a: 11) e rapidamente o silêncio e o ruído se convertem num “falar geral” que faz interrogar as certezas e verdades adquiridas sobre género e sexualidade. Um escândalo que, curiosamente, não é produzido pelos sujeitos não-heterossexuais mas pelos padrões que definem o Outro como desviante (Becker, 2009).

“Francisco: (...) vou-te dar um exemplo, na minha escola secundária havia uma pessoa - neste caso - transexual. O sexo biológico era mulher mas ela, ele assumia-se enquanto homem, enquanto masculino e isso **era o falar geral na escola**, a todos os níveis, alunos, professores, funcionários, e sendo isso algo visto e conhecido e falado na escola na minha opinião **deveria haver uma intervenção para se dar resposta**, não é? **É uma questão que questionava e punha dúvidas a todos.**” (Francisco, 21, entrevista).

⁴⁴ Define-se *currículo oficial* “which explicitly transmitted knowledge and skills in reproducing the dominant culture.” (Mac na Ghail, Haywood & Popoviviu, 2007: 550) e *currículo oculto* aquele que contém “specific institutional implicit or hidden values, meanings, attitudes, predispositions, and social skills.” (idem).

Dúvidas que ficam, por pudor, sem resposta e que nos fazem falar de uma escola pecadora que não esclarece pois saber é poder e poder e saber estão, desde logo, ligados ao obscuro sexo (Foucault, 1999; Sedgwick, 2007).

“Hugo: - Achas que estas questões estão a ser mais faladas, que as coisas estão a melhorar?”

Francisco: - **Sim, aos poucos e poucos sim. Mas enquanto não houver – isto é a minha opinião – uma disciplina de educação sexual**, e muitas vezes a maior a questão é: “Ah, o que se vai falar durante tanto tempo na escola sobre educação sexual?”. **Há tanta coisa para falar**: orientação sexual, identidade de género, relações interpessoais e só isto dá para um ano de conversa. Exatamente a forma como rapazes se relacionam com raparigas, como rapazes se relacionam com rapazes, como raparigas se relacionam com raparigas, o que é um relacionamento saudável. Não se fala destas questões! São questões tão básicas da nossa interação social, não é? E que nos vão acompanhar até à velhice. **Como nós nos relacionamos como o Outro?** São coisas que não se fala na escola! Parte-se do princípio que isto é uma aprendizagem exterior ou até no recreio. Não, acho que é uma aprendizagem que deve entrar também numa sala de aula.” (Francisco, 21, entrevista).

Há, claramente, um emudecimento formal sobre o funcionamento da educação sexual “que muitas vezes silencia pessoas com diferentes orientações sexuais.” (Santos, Fonseca & Araújo, 2012: 42). Num estudo com jovens LGBT sobre a sexualidade nas escolas, Gloria Filax é contundente em afirmar: “Sex education speaks little about different forms of sexual practice, and even more rarely addresses these as valued and different ways of being in the world.” (Filax, 2006: 54), e portanto não é a homossexualidade que é um capital – talvez num outro contexto, noutra época, num certo imaginário homofóbico –, mas sim a heterossexualidade. O tópico da homossexualidade, no interior da educação sexual, é sempre visto, pelos discursos mais conservadores, como uma tentativa da sua *promoção propagandística* (Britzman, 1995; Epstein & Johnson, 1998; Filax, 2006) que, por extensão, revela o carácter ideológico da própria heterossexualidade como neutral (o que temos vindo a contrariar); “neutralidade” que adquire enlevo quando se reduz a sexualidade ao utilitarismo reprodutivo fornecendo à heterossexualidade um armamento ideológico contra modelos alternativos de vivenciar as sexualidades (Mac an Ghail, 1996).

“Fábio: - Por exemplo, **há programas em biologia que é a parte da reprodução do ser humano e é na parte da reprodução que falam sempre homem, mulher, homem, mulher, homem, mulher**. Ou até mesmo na parte do corpo humano, por exemplo, mais a partir do secundário, é mais estudar mais aprofundadamente, nunca falam, falam sempre numa relação sexual entre um homem e uma mulher mas nunca falam numa relação entre um homem e um homem e entre uma mulher e uma mulher.” (Fábio, 19, entrevista).

“Rodrigo: - Não, não. Tirando aquele professor de religião e moral de que te falei, não. Mesmo esse era uma coisa muito orgânica, **era explicar as fases do orgasmo, tudo, o desejo sexual e não sei o quê, e a anatomia, víamos o Titanic e pronto**. A sério era mesmo isso.” (Rodrigo, 23, entrevista).

A legitimidade pública do sexo precisa de passar pelo crivo do utilitarismo reprodutivo o que beneficia a heterossexualidade ignorando-se inclusive outras formas

de reprodução, famílias e parentalidades. Quando a não-heterossexualidade sobrevém, surge do ponto de vista moralmente desculpabilizante da biologia, aliás, desígnio histórico da condescendência e da tolerância à “disfunção” homossexual, o que fomenta a ideia essencialista de um “terceiro sexo” (Moita, 2001).

“Hugo: - Os professores falam de homossexualidade?

Manuel: - Nas aulas de sexualidade [hesita] sim. Quer dizer, sim. Mais ou menos...

Hugo: - Nas aulas de Educação Sexual?

Manuel: - Sim. Não é um tema em si, a homossexualidade, mas **nesse tema da sexualidade surge tudo**.

Hugo: - Mas no currículo por exemplo? Abordam isso?

Manuel: - Não. Eu pelo menos... Mas tipo, **a gente falava sempre de sexo**.

Hugo: - Nenhum professor?

Manuel: - Hum, quer dizer tive um que uma vez começou a falar sobre isso. **Ele disse que os homens tinham os cromossomas “xx” e as mulheres o cromossoma “xy” e que os gays tinham um “xx” que caiu a perninha.**” (Manuel, 17, entrevista).

Mesmo quando os/as professores/as tentam introduzir, pioneiramente, o tópico LGBT caem no erro do paradigma naturalista que impossibilita que se pense a (homo, hetero, bi, etc) sexualidade como *construtos sociais* (cf., entre outros, Louro, 1997; Louro, 2000; Louro, 2001).

“André: - A profe virou-se e disse que não era uma escolha, que **nenhum homossexual escolheu ser assim**, que ninguém escolheu passar, enfrentar o preconceito. **Mas no fundo também é uma escolha porque eu posso escolher com quem e como uso o meu corpo**” (André, 17, entrevista).

A teoria *queer* tem alertado que a naturalização da não-heterossexualidade, decorrente da sua (ainda) necessidade de “normalização social”, sempre colabora cumplicemente para a sua própria patologização, esquecendo-se que a “normalidade sexual” é definida culturalmente (cf., entre outros, Rubin, 2011a; Rubin, 2011b). Encarar a homossexualidade como um instinto bio-ontológico, uma “orientação sexual”, despolitiza a sexualidade e inviabiliza a ideia de “opções sexuais” (abominada por comentários ativistas que alegam que “não é uma escolha”), ignorando-se um debate mais amplo, teórico e político, que enquadraria as opções sexuais no núcleo de possibilidades de uma democracia sexual rebuscando conceitos como justiça ou liberdade (corporal, sexual, de escolha, etc) (Plummer, 2003). De igual forma, a heterossexualidade é também social e não uma evidência natural em si⁴⁵. Essa construtabilidade social é mais evidente quando se considera a transversalidade espacial e temporal das rotas juvenis sexualizadas.

⁴⁵ Aliás, reparar como certos discursos homofóbicos passam do discurso da *heterossexualidade como natural* (espontânea, interna, realidade biológica) para a *heterossexualidade como modelo* (pré-estabelecido, externo, valores morais). Já lembrara Foucault que existem discursos internamente contraditórios (cf. Foucault, 1999).

2.2. Várias escolas dentro da mesma: a separação entre os ciclos e o secundário e os diferentes espaços geosimbólicos

Tende-se a tratar a escola como uma instituição homogénea, compacta e acinzentada quer em relação aos múltiplos espaços que a constituem (Silva, 2004a), quer do ponto de vista da sua transversalidade temporal (Abrantes, 2003). Correndo o risco de homogeneidade ao ignorar as diversas escolas dentro da escola – “a escola física”, “a escola informal” e a “escola formal” (Gordon et al, 2000) –, a verdade é que a escola pecadora possibilita *sussurros heréticos* sobre o sexo. “*Entre nós a gente falava na mesma.*” (Leandro, 20, entrevista). Como referem Santos, Fonseca e Araújo, “These signs of schools as desexualized places generate both provocation and resistance to rules outside of the classroom (...)” (Santos, Fonseca & Araújo, 2012: 35). Na verdade, usando novamente as metáforas da ideologia judaico-cristã, a escola é constituída por diferentes zonas: *espaços infernais* (a sala-de-aula, território dos/as professores/as), *espaços purgatórios* (o polivalente) e *espaços paradisíacos* (o atrás do pavilhão ou cá fora em redor da escola).

“Leandro: - **Falava entre colegas. Com os professores tínhamos que manter sempre aquele resguardo e nunca podíamos abusar muito na conversa**, não podíamos alargar um bocado a conversa. Claro que às vezes na conversa, sei lá, por exemplo, **uma pessoa famosa que a gente sabe que seja gay** ou o caralho, a gente falava mas **nunca passava daquele patamar, daquele limite dito da escola porque cá fora toda a gente fala daquilo que quer.**” (Leandro, 20, entrevista).

“Francisco: - Havia uma zona na escola, que era uma parte mais resguardada, onde o meu grupo de colegas íamos sempre lá ter. **Era uma zona mais resguardada da escola onde se estava à vontade. Era mais por causa disso. Longe dos olhares autoritários de professores e auxiliares.**” (Francisco, 21, entrevista).

“Fábio: - (...) **atrás do pavilhão era denominado a zona do arco-íris** onde os casais iam namorar, iam dar uns beijitos, ou algo mais, prontos, era sempre atrás do pavilhão.” (Fábio, 19, entrevista).

Algo bastante evidente nos discursos juvenis, no que toca agora à transversalidade temporal, era a separação distintiva entre o ensino básico, 2º e 3º ciclo do ensino secundário. Os primeiros eram descritos como zonas regulatórias de ansiedade, medo e formatação, bastante antiquados do ponto de vista das normas de género. Já o segundo sobrevinha como um oásis de abertura, lugar de múltiplas possibilidades, seja no geral, seja em relação à sexualidade.

“André: - Podem insultar, mandar bocas, fazer comentários, olhares, essas cenas. E eu sei que há! É como tudo na vida né? **Mas nunca sofri como no 5º ou 6º ano. Aí sim, era hardcore.** Passei alguns maus momentos.” (André, 17, entrevista).

“Fábio: - **No ensino básico impensável.** Porque isso é... ainda iria agravar mais as coisas, no meu caso. Eu acho que se naquela altura eu já tivesse a certeza e se contasse a alguém, **depois ia surgir um boato e iria ser muito pior, muito pior!** E em vez de um ou dois ou três a gozar-me ia ser a escola inteira.” (Fábio, 19, entrevista).

Se o bullying homofóbico é uma violência de género, é nos primeiros anos de escolaridade que aparece de forma mais intensa. A infância e a juventude são fases da vida onde os processos de genderização e sexualização obedecem a um intenso trabalho de inculcação, socialização e negociação (Ferreira, 2004; Filax, 2006). Como um mecanismo regulador hierarquicamente distribuído das masculinidades, o bullying homofóbico pode inclusive usar as relações de poder estratificadas geracionalmente.

“Luís: - Ao nível da positiva foi mesmo o facto de aprender coisas novas que na altura **não sabíamos, nem sabíamos o que haveríamos de ser quanto mais.** Agora experiências negativas assim que me lembre, não estou a recordar de nada que fosse assim negativo a não ser, tipo, uma ou outra situação, que **na altura não era compreendida mas agora entende-se como bullying.** Na altura havia alguns casos em que isso acontecia **principalmente no quinto e sexto ano porque era mais pequeno, era mais novo,** e entretanto era sempre vítima de bullying na altura. **Embora na altura não fosse reconhecido como tal, nem sabia o que é que era o que hoje em dia é.** Mas era do género, empurrões, encontrões, chamar nomes, coisas do género. E foi por aí a experiência negativa.” (Luís, 23, entrevista).

O secundário é um espaço peculiar de término da escolaridade compulsória estando nas fronteiras da escola que a separa da “sociedade exterior” e onde se assiste a “(...) une différenciation croissante des individus.” (Dubet & Martuccelli, 1996: 330). À progressiva distinção dos ciclos corresponde um inversamente proporcional afrouxamento das fronteiras de género e, por consequência, da homofobia (McCormack, 2012a; McCormack, 2012b). Debbie Epstein, por exemplo, refere que há mudanças na “sixth form” (equivalente britânico ao secundário português) quando se começa a assistir à integração escolar das masculinidades de classe média (Epstein, 1999: 103). De facto, no secundário já houve uma certa seriação dos públicos e dos grupos escolares.

“Francisco: - À minha experiência... [pensa] a escola sempre foi... [pensa] é o que eu digo, há uma grande diferença entre o básico e o secundário. No básico, para mim a escola era um sítio de, não era medo, mas **era um sítio de insegurança em que eu tinha muito que respeitar muitas regras e ser igual aos outros.** Era esta sensação que eu tinha da escola. **No secundário, é exatamente o oposto: era um sítio de irreverência, de crescimento, de novas aprendizagens, e de acesso ao mundo exterior.** (...) Muito facilmente saía da escola, e tinha-se acesso ao mundo exterior e trazia-se o mundo exterior para a escola. (...) **Pela liberdade, pela irreverência, é verdade, mas senti o secundário muito mais sem receio do que o básico.**” (Francisco, 21, entrevista).

É por isso que quando se interrogava os jovens sobre a escola estes faziam questão de perguntar a qual escola eu me referia denunciando os meus próprios pressupostos homogeneizadores. Esta separação entre ciclos e secundário é inclusive algo muito forte nas entrevistas e na análise de conteúdo.

2.3. A *neutralidade moral* versus as ambiguidades discursivas dos/as professores/as

Os/As professores/as, na escola, tem diferentes reações ao tópico “homossexualidade” que oscilam entre a mediação *mercuriana* e supostamente neutral da sua profissão (aliás, como os/as funcionários/as públicos na sua generalidade) até ao insulto, mais ou menos, alegórico. Apesar de, como refere o Luís, os/as professores terem “uma responsabilidade civil logo não podiam fazer um juízo de valor tão acentuado.” (Luís, 23, entrevista), eles/as não são neutrais. Pelo contrário, as suas reações são posicionadas embora ambíguas. Elas vão desde do reforço de posturas heteronormativas, com recurso a um insulto sempre indireto, até à reunião de condições de apoio, de abertura e de proteção. Numa pesquisa quantitativa sobre a abordagem da homossexualidade em contexto escolar, Ellis e High (2004) referem que os/as professores estão destinados/as formalmente a um papel “morally neutral” (idem: 224) o que influencia a própria abordagem da sexualidade com os/as jovens. Ora, quando essa abordagem não existe (ou existe num registo naturalista), a não-existência assume gravemente o carácter de verdade.

“Francisco: - (...) tive situações e continuo a ter na universidade de um professor ou outro fazer afirmações do tipo, “ah, porque os larilas...” e não sei o quê. No ensino superior é inadmissível mas sim, existe e obviamente **me afeta enquanto pessoa que sabe qual é entendimento de larilas.**” (Francisco, 21, entrevista).

“André: - Uma vez a profe virou-se para um colega meu, hetero, esse que te falei agora, que sabia eu era, e disse-lhe que ele ia arranjar uma namorada à altura porque era um gato. Eu e todos os meus colegas ficamos tipo [O André faz cara de espanto], achamos que a professora tinha endoidecido de vez. **Claramente ela tinha uma crunch por ele, não interessa.** O meu amigo na brincadeira vira-se e diz: “e se for um namorado?”, tipo, a brincar percebes? **A professora vira-se: “cada macaco no seu galho.”** (André, 17, entrevista).

“Francisco: - Durante as aulas a turma muitas vezes falava dessas questões e o que os professores às vezes tentavam fazer, **talvez por pressão, na probabilidade de outro aluno da turma ser homossexual**, tentavam incriminar quem tinha esse tipo de comportamento mas de uma forma muito leviana: “pronto, isso não é para aqui chamado, vamos continuar a aula!”; **“Cada um tem as suas orientações e isso não é para aqui chamado, vamos continuar a aula”**, mas **nunca debruçando sobre o assunto**, intervindo sobre o assunto e modificando esses comportamentos.” (Francisco, 21, entrevista).

A respeitabilidade dos/as professores/as pode conduzir a formas de privatização da sexualidade, desvalorizando a sexualidade dos/as alunos/as.

“Este mito afirma, ao mesmo tempo, uma noção duvidosa de privacidade: que aquilo que a pessoa “faz” privadamente deve ter pouca consequência pública. [...] Além disso, a insistência de que a sexualidade deva ser confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais.” (Britzman, 1996: 80).

Esta privatização da sexualidade pode ser defensiva. Os/As professores/as podem correr o risco de ser julgados/as ao abordar o tópico da (homo)sexualidade, “sendo rotulados como corruptores de inocentes quando eles falam da homossexualidade ou alguma forma de sexualidade não procriativa.” (Epstein & Johnson, 1998: 65). Defender os direitos LGBT inclusive pode homossexualizar os sujeitos, sendo aqueles/as que os defendem tomados/as como “um/a deles/as”, o que implica mexer com a estrutura da escola e as respectivas famílias (Louro, 1997).

“Francisco: - Pode partir de um professor ou outro que aborde estes temas tendo sempre como consequência o ter muitos pais e professores a dizer: “**oh, é o maluquinho cá do sítio**”, “gosta é de [sexo], **é o tarado ou a tarada cá do sítio**”. (Francisco, 21, entrevista).

Um certo desconhecimento de como lidar com os casos pode estar na origem da sua não atuação, embora se deposite neles/as expectativas de mudança. Simultaneamente podem ficar na berlinda sendo inclusive possíveis vítimas de bullying, à mercê do escrutínio dos próprios jovens, ainda que o seu posicionamento lhes permita ter algum controlo sobre a situação.

“Fábio: - Não. Havia também um professor também na escola que diziam, **havia o boato de que ele era.**” Também era assim uma pessoa efeminada, mas não na forma de vestir, na forma de falar, era assim um “teachy” entre aspas. Também havia esse boato mas **os alunos não se atreviam se quer a dizer alguma coisa**, falavam sempre quando o professor não estava, nas costas, **mas na cara a cara nunca diziam nada obviamente.**” (Fábio, 19, entrevista).

Há, no entanto, experiências positivas relacionadas com os/as professores/as (como aquela narrada adiante pelo André sobre a professora de História). Reconhece-se pois a sua aura de autoridade e a potencialidade da mudança a promover da qual eles/as podem ser agentes ativos, apesar das forças ambíguas que se investem na *arena moralmente neutral* da escola.

Fábio: - Não, não, não. Nesse sentido, nunca fui discriminado, nunca fui... muito pelo contrário! Os professores tentavam nas aulas, não era só na aula de educação física, nos intervalos ou na hora do almoço, também acontecia nas aulas e **os professores sempre tentavam defender normalmente**” (Fábio, 19, entrevista).

Ao desbravar a hipocrisia em torno da educação sexual nas escolas públicas portuguesas (declarada em papel mas negligenciada na sua operacionalização) observa-se que carecem de formação adequada aqueles/as que podem ser *os agentes da mudança*, uma mudança que só pode existir com a reconversão da sua neutral moralidade em engajamento convicto com uma revolução sexual *nas* escolas e contra a hipocrisia *das* escolas. A grande questão que se coloca é: como abrir essa caixa negra da (hetero, homo, bi, etc) sexualidade sem que essa escola pecadora n/os conduza para a

fogueira inquisitorial? Denunciar os seus pecados pode ser uma possibilidade de “resposta”...

“André: - **Tudo na escola incita à heterossexualidade**: as festas, os bailes, essas coisas.” (André, 17, entrevista).

“Francisco: - (...) **É normalíssimo** nós entrarmos numa escola secundária, ou até na básica, e **ver casais [heterossexuais] aos beijos**, à vontade, de mão dada, ela em cima dele ou ele em cima dela, tanto faz. **Não vemos isso em casais homossexuais.**” (Francisco, 21, entrevista).

Em suma, como temos vindo a sugerir, a homossexualidade é uma dimensão abjeta, num complexo jogo de visibilidade e invisibilidade, na escola. Desse modo (tal como os capitais económicos, os capitais culturais ou os capitais sociais), a heterossexualidade funciona, igualmente, como um “capital sexual”. É Deborah Britzman que, no seu artigo pioneiro “O que é essa coisa chamada amor? Identidade homossexual, Educação e Currículo”, inspirada em Pierre Bourdieu, apresenta a noção de *capital sexual*. Deborah define o *capital sexual* como “uma economia política das sexualidades, uma série de relações necessárias entre, de um lado, a heterossexualidade e a homossexualidade e, de outro, as desequilibradas e subordinadas diferenças entre os signos do valor de uso e os signos do valor de troca.” (Britzman, 1996: 75). Britzman refere ainda que formas normativas de género fazem parte desse capital sexual que confere aos/às seus/suas detentores/as vantagem do ponto de vista do reconhecimento.

Na vasta obra de Pierre Bourdieu, “capital”, de inspiração economicista, refere-se a “uma energia social que existe e produz seus efeitos apenas no campo em que ela se produz e se reproduz.” (Bourdieu, 2007: 107) e, nesse sentido, a heterossexualidade parece ser uma dessas energias. Pensar a *heterossexualidade como um capital (sexual)* que diz respeito não só às dinâmicas da desejabilidade (aparência física, vestuário, corporalidade, etc) mas também à própria estrutura normativa da heterossexualidade é aqui poderoso, colocando-a como um privilégio, nem sempre explicitado, e, simultaneamente, como um mecanismo de opressão na e da escola (à semelhança de outras estruturas reguladoras como o capitalismo selvagem ou o patriarcado). Nesse sentido, “(...) sexual desire and heterosexual relations, seen as part of ‘private’ rather than public life, involve similar relations of dominance and submission” (Lees, 2000: 260). Não é necessário ser-se ontologicamente heterossexual para nela ser incluído/a mas é melhor parecer-se heterossexual, através da manutenção do género normativo e, como se verá adiante, na expressão da sexualidade, como numa espécie de dominação de uma escola pecadora que inclui para excluir, uma dominação que, por vezes, se pauta

por discriminações insidiosas. Parte dessa dominação heterossexista atua sobre a imagem social.

“Francisco: - O que acontece é que a própria instituição-escola tenta inconscientemente, pronto, tem atitudes homofóbicas, tenta transmitir a essas pessoas para não terem comportamentos homo-afectivos dentro da escola, **mas aceitando heterossexuais que tenham comportamentos afectivos.**” (Francisco, 21, entrevista).

“Manuel: - Tipo, mesmo que eu achasse um determinado rapaz giro óbvio que não iria fazer-me a ele, né? É muito provável que ele fosse hetero...

Hugo: - Mas os homens heteros podem...

Manuel: - Sim, mas – como vou explicar? –, **a escola é o território deles...**” (Manuel, 17, entrevista).

Há interdições claras que demonstram as condições estruturantes do meio escolar e a valorização da *heterossexualidade como um capital*, ligadas ao próprio poder patriarcal heteronormativo: não basta ser masculino, tem que se gostar de raparigas. E não basta gostar de raparigas por si só, tem que se deixar claro *que toda a gente saiba que se gosta de raparigas* sobre pena de ficar “outrizado”, remetido ao esquecimento ou em situação de conflito, o que influencia as formas como os jovens se engajam na escola. A ideia de um “real” homem e de uma “verdadeira” masculinidade só se adquire na sua plenitude com o recurso a formas performativas, exortatórias e exuberantes, que exibam a preferência incontestável e predatória pela heterossexualidade (Butler, 1999; Silva & Araújo, 2007; Pascoe, 2007). Já a expressão da homossexualidade é negligenciada e é neste campo que a heterossexualidade adquire os seus verdadeiros privilégios transformando-se, como dizia Pierre Bourdieu num dos únicos momentos escritos que dedica ao movimento LGBT em “A Dominação Masculina”, numa forma particular de *dominação*.

“The particular form of symbolic domination suffered by homosexuals, who are marked by a stigma which, unlike skin colour or female gender, can be concealed (or flaunted), is imposed through collective acts of categorization which set up significant negatively marked differences, and so create groups -stigmatized social categories. As in some kinds of racism, this symbolic domination takes the form of a denial of public, visible existence. Oppression in the form of 'invisibilization' comes through a refusal of legitimate, public existence, i.e. of an existence that is known and recognized, especially by law, and through a stigmatization which never appears more clearly than when the movement claims visibility. It is then explicitly invited to return to the 'discretion' or dissimulation that it is ordinarily required to observe.” (Bourdieu, 2002: 118-119).

Como referia Eve Kosofsky Sedgwick, “(...) a imagem do armário é indicativa da homofobia de uma maneira que não o pode ser para outras opressões.” (Sedgwick, 2007: 32). Resta perguntar se se pode ultrapassar a retórica da igualdade, da inclusão e da democracia como ela é colocada pelos discursos universalistas da igualdade de acesso, de sucesso e de oportunidades considerando *a escola um território*

heterossexual que produz a heterossexualidade como um capital sexual ou então continuar a achar, em tempos de crise, que o género e a sexualidade são futilidades de má-fé de intelectuais de certos setores ideológicos e não tem o valor equitativo, heurístico e real de um capital económico (Butler, 1997), estabelecendo vantagens e desvantagens, ganhos e perdas para determinados indivíduos consoante a sua orientação sexual. Ainda assim as grandes estruturas não deixam de receber pequenos abalos.

2.4. Algumas experiências positivas e a formulação de uma homofobia revigorada: possibilidades de uma real mudança anunciada?

Os discursos dos jovens também sugerem experiências positivas relacionadas com a sua identidade sexual, sendo o secundário um momento de grande abertura a determinados grupos de amigos, sendo exatamente essas sociabilidades, mais do que os conteúdos, o grande interesse que os jovens nutrem pela instituição escolar (Lahelma, 2002).

“André: - Ah sim, claro, também tive situações positivas também. **Uma vez escrevi um artigo sobre homossexualidade na escola** e a minha professora de História elogiou-me na sala da aula. **Pela minha coragem.**” (André, 17, entrevista).

“Fábio: - Sim, foi. Eu tinha 16 e ainda andava a estudar. Comecei a namorar e depois é que assumi... **àquelas que andava mais que eram o nosso grupo, digamos assim. Essas sabiam e aceitaram perfeitamente, tudo muito bem.** O resto não, o resto da turma não sabia.” (Fábio, 19, entrevista).

“Leandro: - (...) tipo, passei grandes momentos, conheci amigos, fiz as minhas primeiras aventuras, oh pá, **fui crescendo na escola, percebes?**” (Leandro, 20, entrevista).

As “*hag fags*”⁴⁶ têm aqui uma importância crucial quando os gays se distanciam das homosociabilidades masculinas (o que nem sempre acontece).

“André: - Os gays costumam **ter muitas amigas mulheres** na escola a quem falam sobre a sua sexualidade” (André, 17, entrevista).

Há também uma perspectiva de que *as coisas estão efetivamente a ficar melhores* e, como consequência das transformações políticas nas últimas décadas, uma cultura mediática que desagua na escola parece ser a responsável (Driver, 2008; Anderson, 2009; McCormack, 2012a). A presença inequívoca de uma “disponibilidade explosiva de representações da homossexualidade na cultura popular” (Britzman, 1995: 74) concede aos jovens modelos identificatórios “positivos”: séries como “Glee” ou as próprias telenovelas portuguesas, filmes, ídolos musicais, “coming out” de figuras

⁴⁶ Termo anglo-saxónico para designar as raparigas heterossexuais, amigas e confidentes de homens gays, normalmente com um tipo peculiar de personalidade ligada à abertura e emancipação sexual próprias do “girl power”.

públicas, etc, concedem a esta “juventude LGBT” uma maior energia ausente nas juventudes LGBT do passado.

“Fábio: - (...) Agora nem tanto porque é **um assunto mais falado**, as pessoas já estão mais habituadas, já vêm mais, mas antigamente na minha geração, digamos assim, a educação não era dada nesse sentido (...) Sim, sim. Acho que o preconceito está a reduzir felizmente. **Hoje em dia já se fala mais nesse tema, tanto em programas de TV como até em novelas, séries.** Os atores interpretam personagens e as pessoas já estão mais habituadas e começam já a familiarizar-se com este tipo de assunto.” (Fábio, 20, entrevista).

“Francisco: - Há uma forte mudança nesse sentido por uma razão muito simples: **o assumir de figuras públicas.** Eu muitas vezes digo isto, o facto de – falando de uma figura pública muito conhecida – o Manuel Luís Goucha assumir enquanto homossexual **deu milhares de anos de avanço civilizacional do que meia dúzia de ativistas que trabalham há vinte anos.**” (Francisco, 21, entrevista).

Esta cultura mediática não incita ninguém a ser homossexual mas cria as condições para que as pessoas possam aceder a identificações e experiências não-heterossexuais de forma aberta. Há, inclusive, nessas *mudanças anunciadas*, também uma reestruturação da homofobia para que ela surja, com os seus *backclashes*, sobre o mantra da *homofobia liberal* (Borrillo, 2010). Num pioneiro estudo etnográfico, “The Declining Significance of Homophobia”, Mark McCormack (2012a) deteta algumas mudanças positivas nos discursos sobre a homossexualidade, contudo, não se deixa de interrogar até que ponto uma aura *politicamente correta* da censura à homofobia (como acontece com o racismo, por exemplo) possa estar na origem de tal mudança.

“André: - “Se bem que depende porque às vezes gozavam e pediam-me os apontamentos nos testes, o que é engraçado: **quando precisam da bicha é tudo muito amiguinho, quando não precisam descartam.**” (André, 17, entrevista).

“Rodrigo: - Nós estamos a caminhar para **uma sociedade que não discrimina evidentemente porque fica mal mas em vez de eliminar esse sentimento de discriminação o parte em bocados pequenos.**” (Rodrigo, 23, entrevista).

“Luís: - Na sociedade no exterior toda a gente fala mas ao longe. Mandam as bocas de longe, insultam de longe. **De perto ninguém o faz porque não sabem quem os rodeia.** Pode haver quem defenda, quem acuse, quem se junte.” (Luís, 23, entrevista).

A homofobia, decorrente da contraposição organizada “pro-gay” e do seu poder político-mediático⁴⁷, passa por um processo de reestruturação que a faz entrar também numa espécie de “armário” – hoje contestado com recurso a um argumentário difuso que mistura “opções individuais”, “liberdade de expressão” e “discurso de ódio” – e tende-se a revigorar adaptando-se aos discursos “politicamente corretos” tal *como*

⁴⁷ Normalmente a essa agenda pela igualdade legal LGBT e ao seu movimento associativo, esta homofobia revigorada chama de “lobby gay”. Esta estratégia populista procura criar um “pânico sexual” (Rubin, 2011a; Rubin, 2011b) sobre os homossexuais como se fossem uma seita que procura adotar crianças, torna-las gays e fazer definir a espécie humana como um tipo peculiar de “homofascismo” (cf. Moita, 2001; Borrillo, 2010). Outros movimentos (e.g., o movimento feminista) tiveram críticas semelhantes.

um vírus produzindo anticorpos. Apesar disso, há na escola ainda mudanças no núcleo duro da masculinidade hegemónica que nos fazem crer, suspirando, numa “heterossexualidade não-homofóbica” (McCormack, 2012a). Há aquilo que Eric Anderson chama de “masculinidades inclusivas” (Anderson, 2009), fruto das transformações sociais, culturais e políticas no âmbito do género e da sexualidade (metrossexualidade, b’romances”, cultura “swag”).

“André: - Tou a falar no 7º. No Secundário, a nossa turma era mais concentrada, vivíamos mais uns para os outros. Por exemplo, o [diz o nome de um colega] era hetero, eu contei-lhe e ele aceitou muito bem. Isto no secundário. Tipo, **ele era um gajo das Humanidades, no meio das mulheres. Coitado, tinha mais que aceitar né?** [risos] ainda me lembro, foi muito engraçado. Eu mandei uma amiga contar-lhe, numa aula de Geografia, porque sempre tive medo da reação dele. **Os homens é mais difícil, tipo, contar essas cenas, com as raparigas é mais fácil.** Ele quando saiu da sala, **abraçou-me e disse que nada ia mudar.** Não estava nada à espera. Tipo, era o [nome de colega], aquele gajo que come todas e estava ali a abraçar uma bicha como eu [risos].” (André, 17, Entrevista).

“Hugo: - E que amigos eram esses, raparigas, rapazes?

Francisco: - **Maioritariamente raparigas**, sendo que no final do 12º todo tive **um grande amigo meu que era heterossexual** e que **falávamos à vontade da questão da orientação sexual e da minha orientação sexual em pleno**. Sem dúvida alguma, nessa fase, foi o meu melhor amigo e era heterossexual.

Hugo: - Sentias mais à vontade com as raparigas para falar desse tema?

Francisco: - Até uma certa idade sim, a partir de uma certa idade não [risos].

Hugo: - Queres explorar um bocado?

“Francisco: - Sim, posso explorar. Como é que hei-de dizer? Sempre fui, é um facto, mais direccionado para ter grupos de amigas e não grupo de amigos até porque **sempre gostei de desporto mas não gostava de jogar à bola**. Gostava de jogar outro tipo de desportos. Sempre me vi nos intervalos numa atitude mais de conversa em vez de desporto, o que os meus colegas faziam. Isto durante o básico até ao 10º ano. A partir do 11º, devido a uma modificação do comportamento de alguns dos meus colegas, nos intervalos **não passava o tempo a fazer desporto e a ir jogar à bola mas sim a conversar com os colegas da turma**, passei aí também mais a falar com amigos masculinos e a falar mais das questões da orientação sexual e das sexualidades também com amigos e rapazes.” (Rodrigo, 21, entrevista).

Em todo o caso, e apesar de a heterossexualidade não deixar de funcionar como um capital, há brechas e agências assim como transformações civilizacionais mais amplas que nos permitem refutar perspectivas monolíticas sobre os jovens como vítimas, perspectivas aliás que são mais fortes quando se analisa os engajamentos dos jovens, caso-a-caso.

PARTE IV. MANOBRAS *DIVERGENTES*: RECONFIGURANDO A DIVERSIDADE DE CIDADANIAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA JUVENIL NARRADA: A HIPÓTESE MARGINAL EM DISCUSSÃO

“Não há ontologia metafísica de qualquer homossexualidade, há ontotecnologias que no espaço e no tempo constroem modos diversos e multiformes de ser (homo)sexual e (homo)sexuado como de ser hetero ou bissexuado, e um cada vez mais longo etc, ou de, de algum modo, transgredir, modelar, misturar e recompôr, afectar e reafectar os corpos e as identidades que através deles se exprimem” (Cascais, 2004: 32).

Capítulo I. Perfis-tipos como estratégia para *que(er)stionar* as margens

Quando se começa a auscultar as experiências juvenis, amparadas pelo olhar denso e contextualizador da etnografia que nos dá informações sobre alguns aspetos culturais, percebe-se que se tratam não de discursos abstratos mas de discursos localizados, reveladores de uma polifonia vocal em registo desconcertado (Fonseca, 2008), que ilustram, ora diferentes e contraditórios sentidos, atribuições e grau de importância à identificação sexual, ora descrevem várias tipologias de experiências escolares sexualizadas (ou não), positivas ou negativas. Assim, fomos atrás das similaridades que nos permitam falar deste grupo como um “colectivo serial” (Young, 2003) dentro de um contexto estrutural mais vasto – *panorama* – mas também, como numa espécie de exercício do contraditório, fomos ilustrando as heterogeneidades que os distinguem e simultaneamente os singularizam focando as suas estratégias de resiliência e agência, nem sempre compreensíveis – *manobras* –.

Na análise de conteúdo, começou-se a desenhar padrões de significados contidos nos discursos permitindo-nos agrupa-los em *ideais-tipo*. A ideia de *ideais-tipo* preconizada por Max Weber e que tem servido a discussão no interior de estudos como de Laura Fonseca (2008) ou Sofia Marques da Silva (2011) é aqui interessante⁴⁸, contudo, o seu recurso sempre encerra em si o perigo fantasmagórico do essencialismo e da cadastrização quando se coloca na mesma categoria coisas que podem ser diferentes entre si, “numa situação de tensão, que é igualmente de traição” (Silva, 2011: 176), mas assume-se que o carácter de identificação temporária, com o esclarecimento reconhecido das suas brechas, das suas *nuances* e dos seus esbatimentos fronteiriços – na medida em que não há encaixes perfeitos e que os discursos revelam, por vezes, incoerências internas, por exemplo, como o caso do Luís que partilha aspetos de vários perfis-tipo e,

⁴⁸ Outros autores falam ainda de “retratos sociológicos” (Lahire, 2004) ou “estudos de caso” (Taylor, 2010: 50), tal como Yvette Taylor no seu estudo sobre mulheres lésbicas da classe trabalhadora.

ao mesmo tempo, não se encaixa em nenhum, ficando ausente –, apenas serve os propósitos de uma pretensão analítica previamente construída a partir da realidade empírica que nos ajuda a discutir a *hipótese marginal*, o engajamento e os modos juvenis de construção de cidadanias na e com a escola. De referir ainda que, numa pesquisa autointitulada *queer*, parece contraditório cristalizar as subjetividades juvenis em perfis-tipo. Como se indagam Kath Browne e Catherine Nash, “If, as queer thinking argues, subjects and subjectivities are fluid, unstable and perpetually becoming, how can we gather ‘data’ from those tenuous and fleeting subjects using the standard methods of data collection such as interviews or questionnaires?” (Browne & Nash, 2010: 2). Mas, como tal como defendem as autoras, tal não é incompatível com as perspectivas *queer*. É importante salientar que a ideia de perfis-tipo pretende opor-se ao essencialismo dogmático e não o reificar e é nessa medida que se argumenta que os perfis-tipo podem até ser *queer*.

Para cada perfil-tipo, traça-se respetivamente tipologias de cidadania. Por cidadania entende-se aqui, na esteira dos debates teóricos anteriores, a forma excelsa de estatuto político que reconhece um conjunto de direitos e de deveres relativos, neste caso, à sexualidade (Plummer, 2003), o que implica discutir a cidadania destes jovens enquanto “cidadãos sexuais” (Weeks, 1998), portadores de uma “*consciência sexual*”⁴⁹ que denuncia certos modos de ser e estar na escola, enfim, de vida. Nestes termos a cidadania também é *a construção intersubjetiva da consciência sobre determinados direitos e deveres que cada um/a possui em relação a si nas mais variadas áreas e, para além disso, o seu carácter vivencial, pragmático e quotidiano, de envolvimento na vida social, pública e, neste caso, escolar* (Pais, 2006). Se a heterossexualidade é um capital, como manobram estes jovens, desprovidos desse capital, estratégias para serem bem-sucedidos e reconhecidos?

1.1. Cidadanias do faz-de-conta: o caso do Leandro e do Manuel

O Leandro e o Manuel são dois jovens de classe trabalhadora, os únicos na pesquisa que se identificam como “bissexuais”. São jovens que possuem histórias marcadas pelo desinvestimento e pelo desengajamento na escola, não em relação ao

⁴⁹ Utilizo este conceito numa reapropriação de *consciência de classe* de inspiração marxista. Na esteira de Gramsci, Elísio Estanque define-a referindo-se “(...) à hegemonia que certos conjuntos de consciências individuais podem adquirir no seio de um grupo particular, ficando em posição de influenciar as suas acções.” (Estanque, 1997: 99).

bullying homofóbico que sofreram – porque referem não ter sofrido⁵⁰ – mas em relação à sua própria ligação com a escola e com o trabalho, enquadrando-se entre os dois tipos estudantis do “baldas” e dos “bacanas” (Pais, 1996: 214)⁵¹. O Leandro trabalha desde dos catorze anos começando por distribuir *fliers* e a receber o respetivo salário recompositório por “debaixo da mesa”. O Manuel, com dezassete anos e oriundo do meio semirural, trabalha num restaurante no centro do Porto e mal tem dinheiro para pagar o quarto onde vive sozinho recorrendo a biscates e oferecendo serviços sexuais.

“Hugo: - É mais a questão da tua independência, ...?”

Leandro: - **É mesmo a minha independência pessoal que faz com que eu quisesse sair da escola.**” (Leandro, 20, entrevista).

“Hugo – Tu vieste trabalhar para o Porto porque os teus pais te rejeitaram por seres bi?”

Manuel: - Não (*com ar confuso de negação*)! Vim para o Porto porque **precisava de ganhar dinheiro né?**

Hugo: - Ter a tua autonomia?

Manuel: - Claro, *dah (reação à minha ignorância)*.” (NT, 16 de Novembro de 2012).

Sobre a sua (bis)sexualidade na escola, estes jovens possuem discursos onde esta aparece como uma dimensão privatizada, existindo um cuidado minucioso na gestão da expressão da sua sexualidade que não existe, nos mesmíssimos termos, no caso heterossexual não só porque a heterossexualidade não é se quer problematizada (Mac an Ghail, 1996) mas também porque os/as jovens na escola tendem a expressar e a exibir até à exaustão a sua heterossexualidade (Allen, 2011), fazendo com que esta pareça natural invés de, como ela realmente é, naturalizada. Uma parte desse controlo opera sobre a corporalidade genderizada que é fiscalizada de forma a não demonstrar comportamentos que evidenciem a sua não-heterossexualidade já que a orientação sexual, particularmente aquela que se desvia da norma heterossexual (homo ou bi), é, no fundo, um “desvio secreto” (Becker, 2009: 32-33)⁵². Esconder a não-heterossexualidade parece ser para estes jovens uma manobra defensiva de proteção e fuga à (eventual) marginalização e, simultaneamente, reveladora da presença habitual, real ou potencial, da violência homofóbica na escola.

“Hugo: - Porque é que nunca assumiste?”

⁵⁰ Na entrevista, o Manuel diz ter sofrido bullying por ser “pobre” e por ser oriundo de uma família rural e nunca por ser bissexual. O seu discurso tem uma forte presença das ruralidades fugindo este jovem a uma certa glamourização urbana presentes usualmente nas narrativas gays.

⁵¹ É memorável a descrição na entrevista de um episódio onde o Leandro refere ter posto fogo à escola e que desde que começou a fumar começou a parar com os “cães grandes” dessa mesma instituição.

⁵² Becker define *desvio secreto* (dando a homossexualidade como exemplo) como aquele desvio que só sofre as consequências do estigma a que está sujeito quando reconhecido socialmente. De outra forma, permanecendo secreto, o sujeito desviante permanece incólume devido ao pressuposto heteronormativo que os toma como “heteros” precisamente pelo cumprimento expectável das normas de género.

Manuel: - Achas? Depois espalhava-se o boato pela escola e tinha **a escola toda a apontar-me.**” (Manuel, 17, entrevista).

São jovens que por cumprirem as normas de género são tomados como “heteros”. Privatizam defensivamente a sua homo/bissexualidade e, ao se acobardarem, reificam ainda mais o poderio hegemónico da heteronormatividade, contribuindo para o seu reforço imaginário, através de uma discrição justificada por uma pretensa neutralidade no domínio público (escolar) sobre a orientação sexual.

“Manuel: - Nem tenho que assumir ou andar com **um panfleto na testa a dizer: “gay”**. A minha sexualidade **só a mim diz respeito.**” (Manuel, 17, entrevista).

Como se isso não bastasse, reproduzem inclusive os dogmas de uma masculinidade hegemónica – não sendo esta um privilégio intrínseco de homens heterossexuais, eles próprios diversos –, subscrevendo as lógicas heterossexistas dos estereótipos, das convenções e das representações sociais dominantes no âmbito do género e da sexualidade.

“Hugo: - (...) Mas nunca foste gozado por seres bissexual?

Manuel: - Não, porque nunca ninguém soube. Nunca andei por aí com um autocolante na testa “sou gay”, “sou bi”, sou “isto”, sou “aquilo”, **sempre me comportei como um homem normal.**” (Manuel, 17, entrevista).

São jovens que tendem a exagerar o seu papel sexual “ativo”⁵³. Tendem a ter uma obsessão pelo anonimato, por companhias “discretas” e reafirmam a sua “bi”sexualidade numa fuga performativa à homossexualidade masculina⁵⁴. Desafiam o histórico estereótipo do “gay efeminado”, demonstrando como é que género e sexualidade podem estar desarticulados e distintivamente separados estando a masculinidade hegemónica presente em corporalidades gays/bis, e questionam ainda os estudos LGBT que tendem a dar a palavra a jovens com forte consciência identitária e ativista. Ora, o caso do Leandro é de isso exemplo. O Leandro é um jovem com posturas masculinas bem demarcadas que o colocam sobre qualquer suspeita face à sua orientação sexual. Parece quase um *lad* extraído do estudo de Willis (1999).

⁵³“Ativo” refere àquele que penetra na relação sexual anal entre dois homens, “passivo” aquele que é penetrado, “versátil” aquele que varia o seu papel sexual. Estes papéis sexuais podem ser estáticos mas também variáveis segundo as experiências, contextos e intervenientes, no entanto não deixam de trazer em si a hierarquia simbólica da heterossexualidade: homem/penetrador/ativo; mulher/penetrada/passiva (Bourdieu, 2002).

⁵⁴ A própria identificação “bissexual” pode ser uma forma de nunca cortar radicalmente com a heterossexualidade e, por extensão, nunca se comprometer com uma homossexualidade exclusiva. “A inclusão identitária no interior da categoria homossexual pode impor aos indivíduos barreiras difíceis de ultrapassar (...) (Aboim, 2010: 198), o que não significa que a bissexualidade, como identidade ou prática, não exista como, às vezes, um certo essencialismo, quer homofóbico, quer pro-gay, procura dar a entender. No café, por exemplo, o André e seus amigos, exclusivamente gays, acusavam os bissexuais de “indecisos”.

“A forma como fala, como coloca o cigarro na boca e exalta o fumo, como se desloca, a gramática que utiliza dentro da entrevista e fora, as expressões do seu rosto, a posição das pernas quando anda e a roupa sóbria, mas simultaneamente juvenil e sensual. Era ligeiramente musculado e atlético, confiante e até um pouco atrevido. Se eu não soubesse que ele gostaria de homens juraria que estava diante de um hetero” (NT, 31 de Janeiro de 2013).

Há certas semelhanças entre o Leandro e o Simon, um jovem gay, líder de uma equipa de rugby, num estudo etnográfico de Debbie Epstein e Richard Johnson que apresentava “(...) virtualmente uma versão didática de masculinidade – a masculinidade que se supõe ser desejável –, a não ser pelo fato de ser *gay*.” (Epstein & Johnson, 2009: 85). Contradiz igualmente todas as versões do gay/bi suicidário dos estudos juvenis LGBT pois na escola ninguém desconfiava dele e, tal como Simon, “uma de suas estratégias de evitação era participar da intimidação de rapazes mais fracos e “efeminados” na escola.” (idem).

“Leandro: - No ciclo sim, até ao 9º ano passei alguns bocados, não é? Eu próprio fiz **as minhas asneiras da juventude de hoje em dia** mas no secundário... Não, eu nunca sofri bullying. Estava a falar que vi bullying, etc, etc, mas nunca passei por bullying. **Se calhar eu é que fazia aos outros, infelizmente.**” (Leandro, 20, entrevista).

Um dos aspetos mais surpreendentes da entrevista ao Leandro é o ato deste confessar, de forma contida, que ele próprio era um *bullier* – aquele/a que pratica o bullying – o que reforça algum questionamento da marginalização e da vitimização (pelo menos, tradicionais) presentes nos estudos juvenis LGBT. O facto de ele próprio, bissexual, ser um *bullier* homofóbico consolida alguns aspetos dos modos de construção e reconstrução da masculinidade na escola, discutidos aqui anteriormente, que exigem a abjeção teatralizada à feminilidade e à homossexualidade enquanto identificação ou prática.

“Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.” (Louro, 2000: 23-24).

Esses modos exigem a existência obsessiva do “maricas”, figura que regula as masculinidades dos rapazes, e uma vez identificado (e discursivamente produzido), os rapazes (heterossexuais ou não) recorrem a um conjunto de estratégias e acionam mecanismos teatrais para evitarem que eles próprios sejam tomados como tal sob pena de serem, pela própria homofobia que produzem, “contagiados” (Pascoe, 2007). O ato de nomear o outro como gay é uma estratégia de ocultamento e proteção do *self* (Goffman, 2002) para nunca ser tomado como gay por antecipação numa espécie de ritual confirmativo da própria heteromasculinidade. A masculinidade patriarcal acaba

assim ridiculamente por ser vítima da sua própria opressão (Bourdieu, 2002), produzindo os homens os piores insultos que eles próprios abjetam levando a rituais paranóicos e estruturalistas de (auto e hetero) controlo.

“Manuel: - Há pessoas que aceitam, outras que não aceitam, e portanto... **Ou continuas a manter a tua postura lá dentro ou esquece.** Acho que aquilo em relação a estar mais moderado, é muito relativo.” (Manuel, 17, entrevista).

O recurso a rituais concessivos de conformação e constante reafirmação e confirmação parece ser formas de passar despercebido e manter “uma fachada” (Goffman, 2002: 29). Nesse sentido, a heterossexualidade não é apenas um mero facto descritivo como norma senão um princípio também normativo, existindo mais num discurso produzido do que numa realidade ontológica, maioritária e total. A heterossexualidade não é somente uma dimensão “naturalmente natural” da vida social mas, sobretudo, uma ficção organizada, artificial e ilusória, que num imenso trabalho operatório de teatralidade, alimenta uma alegada evidente constatação “real” e normal(izada) de si à custa do disfarce e da submissão dos/as não-heterossexuais aos seus próprios efeitos de pressão. A heterossexualidade⁵⁵ é pois “(...) a constant and repeated effort to imitate its own idealizations (...) never be finally or fully achieved, and that it is consistently haunted by that domain of sexual possibility that must be excluded for heterosexualized gender to produce itself.” (Butler, 2011: 85).

“Hugo: - Nunca sentiste medo ou rejeição ao ponto de desistires da escola?

Leandro: - Não, claro que não, ninguém sabia, ninguém desconfiava. **E supostamente eu era o “Leandro, come todas”** que nem era mas prontos”. (Leandro, 21, entrevista).

Em suma, para estes rapazes, *a heterossexualidade é uma máscara* performativizada através da invocação obsessiva pela masculinidade hegemónica, o que não significa, no entanto, (e isto é importante) que exista uma essência feminina verdadeiramente real nestes jovens que escaparia libertariamente cá para fora aquando da cessão (utópica) de todo o repúdio homofóbico nem que a heterossexualidade exclusiva não exista – como, às vezes, se dá a entender em certos discursos paródicos gays (cf. Llamas & Vidarte, 1999; Eribon, 2001) – mas que parte dessa heterossexualidade não passa de uma imagem, uma máscara ostentada em todas as áreas da vida social, na iminência de cair a todo e qualquer momento.

⁵⁵ Devido à heteronormatividade científica, a heterossexualidade raramente aparece como objeto de estudo. Alerta-se aqui para a necessidade de a estudar e de discutir as suas diversas formas hierárquicas (Richardson, 2004: 398).

“Leandro: - (...) Nem foi eu que disse porque por mim os meus pais nunca saberiam de mim, **nunca ninguém sabia de mim, levava a minha vida na minha privacidade**, só que são coisas que acontecem na vida, que as vezes as pessoas nem esperam que as pessoas descubrem.” (Leandro, 20, entrevista).

Essa mentira, por via desse emudecimento sobre a sexualidade, tornou-se parte constitutiva das suas vidas e vai moldando as suas realidades produzindo uma espécie de *habitus* de conduta que quando aplicado à sexualidade se pode denominar de *habitus sexual*⁵⁶.

“Leandro: - **Andei muito tempo a querer enganar-me a mim próprio** mas cheguei a um certo ponto e disse, “é isso que eu quero, é isso que eu vou seguir!”. Oh pá, tentei enrolar mesmo sabendo, por exemplo, **eu namorava com uma rapariga e falava com rapazes, mudava os nomes no telemóvel, fazia mil e uma coisas para ninguém desconfiar**, e é assim.” (Leandro, 20, entrevista).

Este teatro vai produzindo *vidas duplas* num incessante esquema viciante de embuste: porque os jovens não se assumem, a escola acha que não tem jovens gays/bis; porque a escola acha que não tem jovens gays/bis, estes jovens não se assumem, e assim, por força das circunstâncias, não é só a escola pecadora que peca mas também estes jovens que, ao ficarem no armário num complexo jogo entre macroestrutura e agência individual, acabam por ser *cúmplices ativos da sua própria dominação* (Bourdieu, 2002). Assumir a homossexualidade é passar a ser reconhecido como *o Outro* (“jogar na outra equipa”) e, portanto, encerra o risco de ficar fora das redes de sociabilidade e, sobretudo, desejabilidade heterossexual; daí a fuga a essa outrização.

O armário, motor da narrativa LGBT contemporânea pós-Stonewall (em particular da juventude LGBT), e dispositivo que confere sentido à estratégia política do “coming out” e à própria heteronormatividade social – afinal de contas, os/as heterossexuais não precisam de “assumir” com aparato –, funciona aqui “como um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais os seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores.” (Sedgwick, 2007: 19). Estes jovens estão salvaguardados da violência direta do bullying homofóbico mas há uma *violência simbólica* em que “except in the case of a subversive revolt leading to inversion of the categories of perception and appreciation, the

⁵⁶ Trata-se de um conjunto de disposições interiorizadas e naturalizadas no decorrer das rotas juvenis sexualizadas. Conceito central na obra de Pierre Bourdieu, *habitus* refere-se à “forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe; portanto, construir a *classe objetiva*, como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades *objetivadas*, às vezes, garantidas juridicamente - por exemplo, a posse de bens ou poderes - ou *incorporadas*, tais como os *habitus* de classe - e, em particular, os sistemas de esquemas classificatórios.” (Bourdieu, 2007: 97). Obviamente que Pierre Bourdieu usava o conceito relativo às questões de classe e *status* social.

dominated tend to adopt the dominant point of view on themselves.” (Bourdieu, 2002: 119). Estes jovens não sofrem com a mentira que lhes é imposta devido às condições estruturantes da *heterossexualidade como um capital* nem a reconhecem como sendo propriamente injusta acabando por naturalizá-la, residindo nessa naturalização o motor da violência simbólica aceitando passivamente o mundo tal como ele alegadamente é (Bourdieu, 2001; Bourdieu, 2002).

A maior parte dos/as jovens são socializados/as por e para uma cultura profundamente heteronormativa que os/as manipula e os/as hipnotiza com o pêndulo irresistível da “normalidade” e alguns/mas interiorizam-na de forma irrevogável subscrevendo o seu sistema de valores (Halberstam, 2008). Foucault falava do poder disciplinador como funcionando mais produtivamente quando passa a ser parte integrante e interiorizada dos particulares modos de pensamento e de incorporação dos sujeitos, como uma espécie de exercício do invisível e de uma subtil coerção dos seus corpos dóceis (Foucault, 1999). Estes jovens tendem a viver a sua sexualidade pelo prisma de uma “homofobia interiorizada” (Borrillo, 2010: 100), revelada quando o Leandro assume ser um *bullier*⁵⁷. A homofobia interiorizada não é mais que uma projeção revirada da homofobia para si e para aqueles que partilham identificações não-heterossexuais. “Em uma sociedade em que os ideais de natureza sexual e afetiva são construídos com base na superioridade psicológica e cultural da heterossexualidade, parece difícil esquivar os conflitos interiores resultantes de uma não adequação a tais valores.” (idem: 101). O mundo da escola, a identidade e as experiências decorrentes nesse espaço com outras pessoas parece se transformar num jogo: *o jogo do disfarce*, que acompanha o processo de descoberta da sua própria sexualidade produzindo-se identificações do faz-de-conta, que os obriga a encetarem por uma simulação operacional de si sem que entendam essa simulação como opressão. Indagado sobre se estaria a ser correto por praticar bullying homofóbico contra os colegas, o Leandro responde:

⁵⁷Tornou-se um *cliché* o argumento “pro-gay” de que os homens homofóbicos seriam secretamente gays/bis em potência ou então desejariam experimentar um qualquer tipo de relação homossexual: “[se] o novo senso comum, segundo o qual homófobos candentemente abertos são homens “inseguros de sua masculinidade”, complementa a ilusão implausível e necessária de que poderia existir uma versão segura da masculinidade (conhecida, presumivelmente, pela frieza de sua expressão homofóbica) e um modo estável e inteligível de que os homens se sintam em relação a outros homens no moderno patriarcado heterossexual capitalista, que maior aperto poderia haver na rosca de uma identidade masculina já descentrada, sempre em falta, perpetuamente chantageável, e pronta a ser manipulada para a canalização da violência?” (Sedgwick, 2007: 44). Apesar de alguma validade científica e mediática neste tipo de argumentos (cf. Moita, 2001), também é preciso alertar que nem sempre é o caso.

“Leandro: - Não, não pensava assim porque **já estava a descobrir aquilo que eu era mas tentava esconder ao máximo, e entrar nesse jogo** também e é por isso que ninguém na escola desconfiou daquilo que eu era ou deixava de ser.” (Leandro, 20, entrevista).

Estes jovens parecem evitar tocar na sua não-heterossexualidade causando-lhes até uma certa repulsa a perceção das (e injunção nas) lógicas comunitárias baseadas nos princípios universais e políticos da identidade gay. Trata-se de discursos que deixam antever estratégias do disfarce e do fingimento e carregam no fatalismo da pretensa incompreensão de outrém a justificação para a sua própria dissimulação: ao mesmo tempo que estes jovens criticam os gays/bis mais exuberantes por darem uma má imagem de ser gay/bi, igualmente, ao não darem imagem nenhuma, fortalecem o exotismo dos jovens assumidos, operando constantemente uma genderizada “distinção” (Bourdieu, 2007). É aqui que as bichas emergem como um substrato inferior do “gay normal”, sujeitos abjetos, figuras conspurcadas que sujam a imagem cidadã do bom gay, personificações de uma má homossexualidade (Cascais, 2004; Richardson, 2004) e que, por isso, justificam o cinismo do disfarce: *eu escondo porque os outros censuram por causa das bichas porque se as bichas não existissem, ninguém censuraria e eu não teria que esconder*. A bicha, uma identidade fantasmagórica – porque produzida visualmente em todo o lado pelas exigências paranóicas das lentes da masculinidade hegemónica – (re) define incessantemente as fronteiras da heteromasculinidade mas também as masculinidades gays/bis sendo o bode expiatório perfeito no interior delas⁵⁸.

“Manuel: - Não! Para mim não são. **Lá por seres gays não precisas de ser bicha**, dar nas vistas, ser escandaloso e assim. É por isso que a sociedade pensa mal dos gays. **Elas dão má imagem dos gays.**” (Manuel, 17, entrevista).

Há uma grande divisão binarizada, dentro da própria comunidade LGBT, entre “os discretos” (rapazes ou homens que não frequentam a comunidade e que são chamados pelas “bichas” de “frustrados”, “presas”, ou “sofridos”) e “as bichas” (rapazes ou homens que frequentam, alegadamente de forma compulsória, a comunidade e que são chamadas de “bichas” pelos “frustrados”)⁵⁹. Didier Eribon refere que a distinção entre “la polaridad entre virilidad y afeminamiento” (Eribon, 2001: 13) é uma característica usual da cultura homossexual masculina desde tempos imemoriais

⁵⁸ Há um certo desconhecimento de como os rapazes não-heterossexuais constroem os seus posicionamentos de género (Butler, 2011) mas parece não haver uma distinção tão grande por comparação aos rapazes heterossexuais visto que, em geral, são abrangidos pela mesma cultura heteronormativa (Halberstam, 2008).

⁵⁹ Silva & Vieira, numa etnografia escolar com jovens gays brasileiros, repara, através dos discursos heterossexuais, nesta divisão entre dois tipos distintos de homossexuais: “*gay normal* e a *bicha louca*.” (Vieira & Silva, 2009: 194).

(cf. Moita, 2001). Estes tipos distintos de homossexuais demonstram como as hierarquias de género do modelo heterossexual são imitadas e expandidas, interpenetrando-se no *corpus* social da “comunidade gay” embatendo e sendo reproduzidas no corpo dos próprios homo/bissexuais (embora esse modelo, seja como lembra Butler [2011], uma cópia de si mesmo). A reprodução da masculinidade hegemónica e da também da homofobia (ou melhor, da “bichafobia”) estende-se assim para o interior das (suas?) comunidades.

“Por iniciativa do Manuel encontrei-me com ele no café. Noto que o Manuel gosta de ficar na parte de baixo do café nunca na de cima frequentada sobretudo por jovens gays. Nesse dia, quando combino com o Manuel a ida ao café, recebo uma sms que me alerta: “por favor não entres sem mim!”. Deduzo pois que o ato de entrar implique ser vislumbrado pelas “bichas” e sofrer o escrutínio delas, coisa a que o Manuel não se quer sujeitar, pelo menos sozinho, algo que posteriormente me confirma.

Hugo: - Porque não querias entrar sem mim?

Manuel: - Txii, não gosto. **Entrar lá e ter aquele bichedo todo a olhar para mim. Não gosto.** Ter aquelas bichas todas a olhar para mim? Naa. Incomoda-me!” (NT, 19-12-2012).

“Leandro: - Eu fui a esse bar e começou aquela cena daqueles travestis, e eu não curto nada disso e bazei e fui para o outro bar. Tive também lá um bocado e vim embora. Não sou cliente assíduo dessa cena que não gosto. **Sinto-me mal no meio de tantos gays, não gosto.**” (Leandro, 20, entrevista).

A manutenção da distância e da abjeção à comunidade gay é uma forma de salvaguarda-se, quer do reconhecimento enquanto “não-hetero” por outrém, quer da alegada intriga que ronda as suas muralhas imaginárias baseada no escrutínio dos conhecimentos comuns que derivam, em parte, dos encontros *online* e dão a sensação – intensificada por se tratar de uma “minoria” – de que os gays conhecem-se uns aos outros, o que desvendaria a eterna farsa destes jovens (Eribon, 2001). Este ódio aos gays efeminados deve-se a um *princípio de identificação* distintivo e defensivo mas também a um *princípio de desejabilidade* visto que, tal como na escola, o imaginário homoerótico valoriza uma hipermasculinidade e reforça a ligação “heterossexualidade” e “masculinidade hegemónica” patente na fantasia e fetiche, quase sádico, por um certo ideal de “homem heterossexual” (straight-acting), e no qual certos grupos de gays são apologistas (*leather, bears, gym*). No entanto, não deixa de conter vestígios patriarcais de abjeção à feminilidade arquetípica revelando uma certa misoginia latente.

“Manuel: - Detesto bichas! **Se eu gostasse de mulheres andava com uma, né?** Não como uma cópia. São piores do que as mulheres...” (Manuel, 17, entrevista).

“Mostra-me o perfil. Refere que nesse site são **só tarados à procura de sexo**. Leio o perfil dele que **não tem foto de rosto porque o Leandro não quer ser reconhecido**. Na descrição daquilo que procura lê-se. “Não procuro nada pois não perdi nada. Simplesmente a ver. **Absteiam-se borboletas** e afins assim como pessoal acima dos 30 que tem idade para ser meu pai.” Esclarece-me que no manhunt é só gays que querem sexo e não gosta (apesar de ter perfil).” (NT, 28-01-2013).

Comportando uma carga estigmatizante e abjeta, a bicha confere um certo conforto à ansiedade dos rapazes gays/bis e serve para descarregar todo o hípermasculinismo no qual eles foram socializados pelas regras de gênero heteronormativas. Poderíamos ir mais longe e até propôr uma reformulação da expressão “homossexual role” para “*queer role*”, inspirados no clássico artigo de Mary McIntosh (1968), fazendo-nos interrogar se às margens homofóbicas se deva especificar as “*margens bichafóbicas*” no seu interior. A capitalização da heterossexualidade e da sua imagem é tão forte que ela tem efeitos até na formulação das redes de sociabilidade, assistindo-se à formação de dois grupos: o grupo de amigos heterossexuais e o grupo de amigos gays que não podem, de modo algum, colidir a não ser que sejam “discretos” (isto é, *heterossexuais em imagem*).

“Leandro: - Sim, sim. Mas é assim, eu também, a minha seleção de amigos, não posso selecionar o amigo pela aparência dele, exato, mas **quando eu quero sair com um amigo com a mesma orientação do que eu e queira tar ao mesmo tempo com uma pessoa heterossexual tento escolher uma pessoa que não demonstre muito aquilo que é**. Não é por vergonha, não é por nada. Mas é para manter tanto a minha privacidade, tanto a privacidade da pessoa em questão. Então o meu grupo de amigos que sejam gays e não sei o quê, **não são aqueles gays ditos “bichas” que se abanam e não sei o quê, que eu até não gosto disso**. E pronto, é assim.” (Leandro, 20, entrevista).

Em jeito de balanço: o engajamento destes jovens em particular tem a tónica da classe social que os marca quanto ao desejo intenso de adquirir a autonomia e a independência, posturas típicas da classe trabalhadora – e não se pode esquecer a intolerância à homossexualidade das classes trabalhadoras (Bourdieu, 2007: 358) – mas as suas experiências sexualizadas são reveladoras de outros tipos de dominação e violências mais subtis que não o bullying homofóbico convencional enquanto ritual dinâmico, interativo e físico. Simultaneamente estes jovens praticam formas de bullying simbólico contra jovens com semelhantes orientações sexuais perpetuando o preconceito de que são alvo. Esse mecanismo defensivo e resiliente de sobrevivência impede a heterossexualidade de outrizar o gay/bi e, em certo ponto, a heterossexualidade também se alimenta da ilusão que ela própria produz. A heterossexualidade é um capital sexual e estes jovens não querem perder o valor de troca contido nesse capital cujo “preço disso é desestímulo social e o ostracismo.” (Britzman, 1995: 76). São cidadanias tão assentes no disfarce, na dissimulação e na alienação de si enquanto “cidadão sexual” (Weeks, 1998) que nem se quer podem ser consideradas cidadanias. Em todo o caso, pelo registo daquilo que não é, trata-se de *cidadanias do faz-de-conta*: faz de conta que eu não sou gay/bi, faz de conta que isso não existe. É o fazer de conta que alimenta a política aberrante do disfarce de uma

escola pecadora indiferente “às diferenças dos alunos” (Canário, 2005: 77) e que faz desculpabiliza-la pelos seus pecados. Uma escola, que num imenso e profundo pacto de silêncio contribuindo cada um com a sua parte (os jovens inclusive), faz de conta que faz de conta...

1.2. *Cidadanias da respeitabilidade: o caso do Francisco e do Rodrigo*

O Rodrigo e o Francisco são jovens que estão ligados à associação e simultaneamente estão ligados ao meio académico. Ambos com relações monogâmicas e estáveis, o Rodrigo terminou o curso em ciências sociais e trabalha como estagiário e o Francisco, estudante universitário em tempo parcial, está intimamente ligado à associação, tendo nela um cargo de responsabilidade. São jovens de classe média, com expectativas de vida diferentes da outra parte dos jovens (o que não significa, em tempos de crise, que elas sejam claras ou bem delineadas mas talvez que sejam *mais claras e mais bem delineadas*). Do ponto de vista do género, não partilham nem de uma masculinidade hegemónica nem parecem possuir muitos tiques, abominando o estereótipo do gay/bi efeminado.

No momento da entrevista encontravam-se apumados e convencionalmente bem vestidos. O Francisco com um pólo, calças e sapatos de vela e o Rodrigo com uma camisa por dentro de um *pullover*. A disposição do seu corpo denunciava um “saber estar”. São mais velhos, é um facto, mas os seus discursos sobre as experiências passadas na escola revelam um forte *know-how* e um sentido de *jogo tácito* sobre a forma como se envolvem e deixam ser envolvidos na e pela escola. São jovens com *capital escolar*, “produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família).” (Bourdieu, 2007: 27), e portanto a sua experiência, porque vai ao encontro daquilo que a escola deseja, é:

“Francisco: - (...) positiva, muito positiva porque eu sempre fui bom em todos os meus anos. **Sempre fui muito proactivo em ter relação com o professor porque sempre achei que isso era uma mais-valia.** Agora no ensino superior, é engraçado, não tenho tanto esse à-vontade, talvez porque não tenho tanto tempo para isso mas no ensino secundário e básico, precisamente porque **a escola era o meu meio**, a escola era onde eu passava maior parte dos tempos, criava sempre uma boa relação com os professores tanto do sexo masculino como do sexo feminino.” (Francisco, 21, entrevista).

Ao contrário dos jovens anteriores, ambos enquadram-se entre os dois tipos estudantis do “marrão” e dos “graxas” (Pais, 1996: 214), categorias estudantis, segundo

José Machado Pais, marcadas também pela classe social. Nos seus discursos, “pro-atividade” e “mais-valia” são terminologias frequentes e que dominam nas narrativas juvenis contemporâneas sobre o mérito e o empreendedorismo em educação. O próprio investimento e a disponibilidade numa associação, dispositivo central da educação informal, e no ativismo LGBT, é revelador desse mesmíssimo *jogo tácito* que passe por procurar outras modalidades de, ao mesmo tempo, exercer e produzir *capital social*, “capital de relações mundanas que podem, se for o caso, fornecer "apoios" úteis; assim como capital de honorabilidade e de *respeitabilidade* que, muitas vezes, e indispensável para atrair ou assegurar a confiança da alta sociedade e, por conseguinte, de sua clientela, além da possibilidade de servir de moeda de troca, por exemplo, em uma carreira política.” (Bourdieu, 2007: 112). (itálico meu).

“Não havia dia em que passasse em que solenemente o Francisco e o Rodrigo não estivessem no portátil, sentados na mesa da associação, a mandar emails, a fazer contactos, **a tratar de assuntos de vida ou de morte.**” (NT, 11 de Outubro de 2012).

Trata-se de discursos muito bem situados que dirigem uma lamentação crítica comum à forte componente teórica da ordem escolar por oposição a uma necessidade de aplicação, de estar no terreno e fazem exigências que outros jovens não intelectualizariam de imediato⁶⁰. Os posicionamentos dos seus discursos estendem-se à questão da educação sexual, estando já habituados, por força do seu engajamento na associação, a lidar com as problemáticas a que a ela dizem respeito. Aliás, foi difícil aceder às suas experiências pessoais, em regime intimista, visto que os discursos eram generalistas e partiam de um lugar (supostamente) abstrato. São jovens *porta-vozes* (Bourdieu, 2002: 123).

“Rodrigo: - Experiências negativas imensas obviamente. Não acho que não haja ninguém que te possa dizer que na vida não teve experiências negativas da escola, percebes? Eu acho que a maior parte das experiências negativas advêm desse facto de muitas vezes **falamos da cidadania mas depois chega a altura e olha tudo para o lado a assobiar, percebes?** E ninguém sabe como é que se chega às coisas, principalmente no quinto e sexto ano. Eu não tou a falar relativamente a bullying homofóbico, tou a falar de bullying normal, percebes? A questão, lá esta, de tu seres diferente. **Eu no quinto e sexto ano era muito certinho, do género, seguia muitas as regras.** Tinha muita a questão de “vou seguir as regras, vou fazer tudo o que me mandam” e **havendo um grupo de colegas que não gostava tanto de seguir as regras eram capazes de implicar comigo por causa das pequenas coisas,** percebes? E não sentia respostas por parte das pessoas, dos professores e dos auxiliares. E acontecia isso muito lá na escola.” (Rodrigo, 23, entrevista).

Para o Rodrigo, a cidadania é um modo de comportamento ligado à respeitabilidade e a consideração pelas regras não está indissociada da sua classe social

⁶⁰ Pierre Bourdieu referia em “A Distinção” que o anti-intelectualismo é uma marca das classes dominantes (2007: 89-90).

assim como o seu engajamento, sendo a classe média aquela que mais se perturba com a violência (Rochex, 2003: 14). Esse “seguir muitas regras” pode inclusive despoletar o bullying visto que se uma masculinidade gay de classe média pode ter mais suporte também pode ser o alvo preferencial das masculinidades de classe trabalhadora (Epstein, 1999). Aqui, o termo engajamento, crucial nesta discussão, “deve ser entendido no duplo sentido de investimento económico - como tem sido sempre, objetivamente, sem deixar de ser desconhecido como tal - e de investimento afetivo que lhe é atribuído pela psicanálise ou, ainda melhor, no sentido de *illusio*, crença, *involvement* e engajamento no jogo que é produto do jogo e produz o jogo.” (Bourdieu, 2007: 83).

“Rodrigo: - Não define onde mas é um objetivo para o qual quero trabalhar e lá está, o facto de tar aqui é para aprofundar, para ganhar conhecimentos, e **ir investindo**.” (Rodrigo, 23, entrevista).

“Hugo: - Ao nível dos investimentos, achas que o bullying pode ser uma forma de essa pessoa que sofre investir mais em escola para conseguir ascender, por exemplo? Achas que pode ter um efeito do tipo “ok, eu sou vítima mas vou investir em mais escola, dedicar-me mais”, por exemplo?

Francisco: - Penso que não. Isto é [pensa] porque aí depende da pessoa também e depende do meio em que se vêm. **Eu tive o alavanque dos meus pais, do meu background familiar**. Eu vejo por outras pessoas que eram vítimas de bullying, não só homofóbico mas eram vítimas de bullying, mas que exatamente por isso o seu rendimento escolar era mais fraco (...) Eu penso que, à partida, **uma pessoa quando não se sente bem num sítio onde deve estar, o seu rendimento nesse mesmo sítio vai ser inferior**, a não ser que depois quando chega a casa, o seu background familiar tenha um esforço para: “não, vais conseguir superar isso”, “caminhar em frente”, etc etc.” (Francisco, 21, entrevista).

“Francisco: - De abandonar a escola? Sim. **Nem era vontade de abandonar, era vontade de não ir durante certos períodos de tempo**.

Hugo: - E isso afetou o teu sucesso escolar?

Francisco: - **Não porque os meus pais sempre me obrigaram a ir à escola** [risos]. Eu tentava, por meias travessas, às vezes dizer: “ah tou doente, ah tou mal disposto, ah não sei o quê”, conseguia talvez um dia ou outro, mas como tive uns pais sempre presentes. Não posso dizer que venho de um estrato relativamente alto, médio-alto. Apesar do meu pai ter o 12º ano recebe muito acima da média portuguesa. A minha mãe é licenciada, tem o salário de vencimento público: professora. E ambos sempre tiveram como sonho para os filhos, pelos filhos, que eles tirassem a licenciatura e exatamente por isso **faziam tudo possível e imaginário para nós alcançarmos essa meta**.” (Francisco, 21, entrevista).

Este ideal de respeitabilidade estende-se às formas como ambos perspetivam as homossexualidades sendo crucial para combater imagens estereotipadas de pretensa “promiscuidade” – fortificadas com os discursos, a partir da década 80, sobre o HIV-sida e a sua inculcação à cultura gay –, estabelecendo-se as condições de adequação e de inclusão na sociedade através do apagamento higiénico e sanitizado das bichas e dos “promíscuos”.

“Rodrigo: - Sou **capaz de ter um ou outro amigo que também são homossexuais** e é isso, não me sinto bem. Não tenho nada contra os grupos tás a perceber? Ou as comunidades ou espaços, que eu acho importante mas ao mesmo tempo **não me sinto bem estando exclusivamente lá**, porque sinto se perder muito tempo com algumas destas pessoas, que o meu Q.I. começa a baixar, começa a queimar neurónios, percebes?” (Rodrigo, 21, entrevista).

São discursos e investimentos tão carregados pela classe média que impossibilitam falar em *engajamentos (homos)sexuais sem classes* (aliás, como as cidadanias anteriores) e que não estão desapropriados na forma como se colocam como uma autoridade simbólica ao tentar definir o que deve ser a boa ou má homossexualidade. As classes médias têm sido aquelas que tem promovido a mudança social e que também, como defende Steph Lawler (2011), têm imposto valores normativos e sistemas de classificações mais favoráveis que estabelecem as condições de inclusão dos grupos que são definidos como marginalizados por elas mesmas. São essas classes que, *grosso modo*, gerem os meios associativos do movimento LGBT, a sua visibilidade mediática (as marchas, as aparições televisivas, etc) e, sobretudo, os seus posicionamentos académicos e intelectuais. Ou seja, *a coisa séria da homossexualidade*.

“Rodrigo: - A questão da marcha? A questão tem a ver com a imagem que se passa. Eu sei que é necessário criar uma imagem de impacto, percebes? Mas ao mesmo tempo, **ser homossexual, bissexual, lésbica, transsexual, etc, é uma coisa séria** percebes? E a imagem que passa com as marchas e fica infelizmente é que os homossexuais são todos uns promíscuos que andam a dançar nus na rua, percebes? Com perucas na cabeça, tás a perceber? A sério, e que fique mesmo ciente: eu acho importante que essas marchas existam mas acho que se deveria...

Hugo: - Reformular a imagem?

“Rodrigo: - Sim. **Dever-se-ia ter cuidado com a imagem com que se passa nessas marchas. Mostrar mais seriedade.** Ser homossexual não é assim tão diferente. Eu tenho um amigo meu que relativamente às marchas, - eu não partilho totalmente desta opinião – mas acho engraçada e vou só partilha-la contigo, mas ele diz assim, “eu não tenho orgulho por respirar nem tenho orgulho por comer **porque deverei ter orgulho em ser homossexual?**”. Ser homossexual faz parte da minha vivência e portanto eu sou assim. Eu não tenho que mostrar às pessoas que tenho orgulho nisso, eu sou assim. Mas prontos, isto é uma questão muito complicada. Eu não participei. Lá está, tem a ver com a minha perspectiva sobre isto tudo. Acaba por enviesar isto tudo.” (Rodrigo, 21, entrevista).

“Rodrigo: - Estão a melhorar a imagem que tem porque em vez de passarem a imagem dos homossexuais estereotipizados, muito extrovertidos, extravagantes, não sei o quê, etc, etc, **acabam já por passar a imagem que para se ser homossexual não precisas de andar com o letreiro na testa, “sou gay!”** e mexer os braços, ter comportamentos que a sociedade considera menos apropriados para o género, estas a entender? Tem estado a melhorar mas ainda tem um grande, grande caminho a fazer.” (Rodrigo, 21, entrevista).

Estes jovens parecem ser predispostos a reproduzir, mesmo que inconscientemente, *violências homonormativas*. Lisa Duggan define “homonormatividade” como “a politics that does not contest dominant heteronormative assumptions and institutions, but upholds and sustains them, while promising the possibility of a demobilized gay constituency and a privatized, depoliticized gay culture anchored in domesticity and consumption.” (Duggan, 2004: 50), que culminam com a dessomossexualização da homossexualidade e do seu pouco credível orgulho⁶¹. Do

⁶¹ Por exemplo, o Manuel, de classe trabalhadora e oriundo do rural queixava-se das associações:

ponto de vista sexual, defendem uma *boa cidadania sexual* “(...) here defined through association with certain intimate norms, rather than a specific sexual identity.” (Richardson, 2004: 398) que se reflete na relação com o futuro. Aos 21 anos, o Francisco revela:

“Hugo: - E expectativas em relação à família de recomposição, ou seja, casar – já falaste ao bocado – e ter filhos, por exemplo?

Francisco: - Apesar de eu achar piada em me casar não é algo que eu sinto necessidade em fazer. Se o fizer é apenas para oficializar, mais por uma questão prática, é mais por uma questão prática do que outra coisa **porque não preciso do casamento para me sentir realizado**. Agora ao nível de família **eu sinto que preciso de ter filhos**. É uma coisa que eu sinto necessidade, que irei ter no futuro. Não agora, porque não tenho condições, mas **sei que no futuro haverá uma altura em que direi “quero constituir família”**, isto é, filhos.” (Francisco, 21, entrevista).

Não significa que estes jovens não sejam engajados no ativismo ou representem conscientemente o facho neoliberal – seria um abuso da linguagem entender assim – mas existe uma linha de orientação que faz com que estes jovens fiquem predispostos a tal ideologia e sejam coniventes e convenientes a uma dada “homofobia liberal”⁶².

“Francisco: - O meu suporte foi na altura fazer uma organização daquilo e dizer: “ok, ninguém precisa de saber”. **Vou exactamente esconder, ninguém precisa de saber e eu vou controlar isto** quando não havia nada para ser controlado. Mas sim, lembro-me perfeitamente, foi esta reacção: ninguém precisa de saber.” (Francisco, 21, entrevista).

Em função dos seus cargos associativos, o Francisco e o Rodrigo são portadores de uma *cidadania da respeitabilidade*, invocada através daquilo que Laura Fonseca chama uma *dupla voz* (não sendo esta exclusivamente feminina). Uma dupla voz que tem que “saber lidar com vários lugares e economias sociais, exibindo-se como não conflituosas, mas em vez disso revelando «harmonia» e respeitabilidade.” (Fonseca, 2008: 63), sendo Outros pela cultura dominante e Outro-Outros pela própria cultura visto que o ativismo LGBT está mais pensado, devido às questões da independência e autonomia juvenis, para as pessoas adultas (Llamas & Vidarte, 1999). A heterossexualidade pode ser um capital por si só mas estes jovens parecem possuir outros capitais que os fazem suportar o engajamento na escola não sendo propriamente “umas vítimas”. Mobilizam posicionamentos, dentro da escala social da escola, para

“Manuel: - Uma vez fui a uma dessas associações mas não gostei nada. Senti-me mal lá dentro. Eles são um bocadinho [pensa]. Como é que eu vou dizer?

Hugo: - Elitistas?

Manuel: - Sim, é isso mesmo, elitistas! Não dá para mim, aquilo...” (Manuel, 17, entrevista).

⁶² Daniel Borrillo define homofobia liberal como a manifestação particular da homofobia que “confina os homossexuais no silêncio da vida privada; as dicotomias privado/ público, dentro/fora, interior/exterior organizam a hierarquia das sexualidades, reservando a posição visível para um aspecto, mantendo o outro em segredo. O pudor e a discrição devem orientar os atos homossexuais, sempre taciturnos, ao passo que a heterossexualidade exhibe-se livremente, sem necessidade de qualquer justificativa.” (Borrillo, 2010: 76).

fazer face à margem sexual no qual se podem encontrar e, portanto, as suas identificações oscilam com o recurso àquilo que Pierre Bourdieu denomina de *atribuições interesseiras*.

“A lógica do estigma lembra que a identidade social é o pretexto de uma luta em que a réplica do indivíduo ou grupo estigmatizado e, de forma mais geral, de qualquer sujeito social, enquanto é um objeto potencial de categorização, à percepção parcial que o confina em uma de suas propriedades é possível apenas ao enfatizar, para se definir, a melhor de suas propriedades e, de forma mais geral, ao lutar para impor o sistema de classificação mais favorável a suas propriedades ou, ainda, para fornecer ao sistema de classificação dominante o conteúdo mais adequado para valorizar o que ele tem e é.” (Bourdieu, 2007: 441).

Uma vez desprovidos do capital da heterossexualidade, essa subida na escala social – estratégia resiliente contra a homofobia através de *mais e melhor* conhecimento oriundo da educação escolar – depende, em parte, de outros capitais que outros jovens não-heterossexuais não possuem e que se constituem como as suas *margens de lucro*, resiliências que não são meramente de âmbito psico-individualista e revelam engajamentos não-heterossexuais fortemente marcados pela classe social podendo falar-se, pois, de *homossexualidades juvenis estratificadas por classes sociais*.

1.3. Cidadanias da subalternidade: o caso do Fábio

No processo de recrutamento virtual de participantes, o Fábio foi um dos primeiros a demonstrar a sua abertura e a sua disponibilidade. Disse na altura que “gostava de participar nesse tipo de coisas” (Fábio, 19, entrevista). É um jovem que mora numa zona rural isolada, oriundo de uma família de classe trabalhadora com alguns recursos, filho de pais que “nunca puseram entraves relativamente a estudar” (Fábio, 19, entrevista) e, por isso, não tinha dificuldades económicas que o impedissem de frequentar a escola. Do ponto de vista físico, o Fábio não se encaixa num modelo arquétipo da masculinidade hegemónica. “É um jovem bem vestido, sóbrio e com um certo toque de feminilidade. Não uma feminilidade excêntrica mas *soft*, delicada. É um jovem sensível.” (NT, 4-01-2013). É uma masculinidade mais efeminada mas introvertida e melancólica e por isso é um rapaz que parece encaixar-se na imagem tipicamente vitimista dos estudos sobre homofobia na escola. De facto, as experiências descritas pelo Fábio revelam episódios de insultos e agressões físicas que conduzem a um forte desengajamento escolar e a uma imagem da escola negativizada – uma escola pública do interior rural no Norte de Portugal –; uma confissão que já pré-anuncia, logo no início da entrevista, uma narrativa do sofrimento quando o Fábio, ao descrever a sua

ligação conturbada com a família aquando do seu *coming out* começa a chorar. É um jovem que pensa mesmo em abandonar a escola devido ao bullying homofóbico que sofreu.

“Hugo: - Isso influenciou a que tu pensasses em abandonar a escola?

Fábio: - Influenciou sem dúvida! Naquela altura sim. **Eu sabia que tinha que passar por tudo mais um ano, era constrangedor.**” (Fábio, 19, entrevista).

Há, no seu discurso, a denúncia a um impedimento generalizado de acesso, apropriação e do usufruto dos espaços na escola, na frequência de determinadas disciplinas ou atividades por uma homofobia que funciona também como normalização (Louro, 1997; Louro, 2000). O seu direito a estar e a desfrutar da escola parece estar condenado pela opressão, real ou interiorizada, de que ele é alvo, mutilando o direito mais basililar à educação: estar na escola.

“Fábio: - (...) por exemplo, **uma disciplina que eu odiava totalmente era educação física.** Eu tentei várias vezes até **arranjar algumas desculpas para não fazer a aula** ou dizia aos meus pais que estava doente para mandarem um recado pela caderneta escolar para não fazer a aula.” (Fábio, 19, entrevista).

“Fábio: - Porque eu não gostava, **a parte de eu entrar no balneário e eles mandarem aquelas bocas e eu ter que estar ali ao pé deles, não aguentava.** Cheguei muitas vezes a evitar fazer a aula ou então entrava mais cedo para a aula para me equipar a ir diretamente para o ginásio e então tentava sair 5 minutos mais cedo para tomar banho antes deles, sempre tentar **evitar estarmos todos em conjunto.**” (Fábio, 19, entrevista).

Um exemplo onde a homofobia é mais intensa é a educação física aparecendo esta área disciplinar como problemática para jovens gays devido a uma separação tácita entre rapazes e raparigas tornando-se fortemente genderizada, produzindo homosociabilidades que potencializam os rituais homofóbicos da masculinidade hegemónica e da heterossexualidade compulsória (Anderson, 2009). Essa perceção de uma potencial homofobia induz o Fábio a optar por *estratégias de evitamento* (Goffman, 2002). O bullying, inclusive, antecipa uma construção simbólica sobre a sua própria condição e das implicações subjacentes ao seu reconhecimento trazendo ansiedades por antecipação e, por isso mesmo, a possibilidade de uma *profecia auto-realizável* (Merton, 1968). O poder da opressão também tem efeitos quando ela já se torna interiorizada modelando as nossas ações e reações. (Foucault, 1998; Foucault, 1999).

“Hugo: - E nas viagens de estudo?

Fábio: - Viagens de estudo **eu tentava sempre evitar!**

Hugo: - Porquê?

Fábio: - Para mim era passar **mais um dia por mais uma humilhação.** Viagens de estudo, sempre que proponham, só se fosse mesmo obrigado a ir. Nunca ia.” (Fábio, 19, entrevista).

“Fábio: - (...) Uma coisa que eu também evitava por exemplo era ir à casa de banho na hora de intervalo ou na hora do almoço porque estava sempre uma confusão e eu não gostava, **não me sentia bem em estar na casa de banho e estar montes de rapazes**. Eles acabavam sempre por dizer alguma coisa. Tentava sempre por ir a meio das aulas. Tentava sempre arranjar um furinho e ia. Ou ia muito rapidamente quando estava toda a gente a entrar para as aulas ou a sair.” (Fábio, 19, entrevista).

“Fábio: - Sim. O polivalente. A minha escola era dividida por blocos: tinha o A, B e C, o átrio. Cada bloco tinha um átrio. **Eu tentava sempre isolar-me mais um bocadinho** para... Ou ficava à porta da sala, tinha sempre um banco para nos sentarmos. Eu tentava sempre ficar enquanto toda a gente ia para o átrio. **Isolava-me sempre mais um bocadinho.**” (Fábio, 19, entrevista).

Num estudo da UNESCO, publicado o ano passado (e antes desse a publicação brasileira “Diversidade Sexual em Educação” de 2009 no qual Rogério Junqueira Diniz é organizador), refere-se que mais de 70% dos jovens LGBT dizem ser vítimas de bullying homofóbico. Trata-se de um percurso com uma imagem da escola deteriorada e devastada onde a humilhação e o isolamento são sensações que predominam e contribuem para esse progressivo desengajamento. A violência face à identificação sexual têm, neste caso, um peso na forma como o jovem se perspetiva e se engaja na escola, colocando-o em processos de profunda marginalização, *atirando-o docemente* para sensações de desistência e de eventual abandono sobre a negligência da instituição escolar que não lhe facultava condições de possibilidade cidadã nem reconhecimento. O Fábio constrói a sua cidadania a partir do registo do sofrimento, da tortura e do tormento, uma cidadania que não lhe é, de modo algum, facultada pela escola mas *deixa-o à deriva* para formula-la e descobrindo-lha sob a forma do insulto e da agressão. O Fábio é incluído e excluído.

Nos discursos ativistas LGBT *mainstream*, na sua luta pela igualdade formal (por exemplo, no acesso ao casamento civil), ouve-se a expressão “cidadania de segunda”. Ao discutir, na esteira de autoras feministas, a tensão entre a cidadania como universalidade de inclusão exclutória e a valorização da diversidade como possibilidade cidadã, Helena Costa Araújo fala de uma *cidadania de subalternidade*.

“(…) apesar de toda a luta por uma cidadania que a todos os seres se aplica, vários grupos se sentem a viver **uma cidadania de subalternidade**, «como cidadãos/as de segunda classe», em grande parte, pela inexistente margem de intervenção a que deveriam ter acesso para a distribuição dos recursos, pela forma como o estado falha na redistribuição de recursos e também por uma homogeneização que não os têm em conta.” (Araújo, 2007: 97). (negrito meu).

De igual forma, pode-se extrapolar para pensar a cidadania do Fábio: uma cidadania devastada, parcelar e parcial, particularmente promovida, como referia Helena Costa Araújo, por um Estado (neste caso, uma escola) que negligencia (ainda) a luta contra o bullying homofóbico (*precariedade*) e promove uma homogeneização heterossexista que não o têm em conta (*austeridade*). Esta *cidadania de subalternidade*

representa, de forma mais ampla, as margens no sentido mais senso-comunizado do termo. O bullying homofóbico tem efeitos reais, concretos, materiais e físicos, na vida escolar do Fábio e, portanto, as desigualdades oriundas do género e da sexualidade não são meramente culturais (Butler, 1997). No final da entrevista, demonstrando-se contra a adoção de crianças por parte de casais homossexuais – a própria voz lírica das ciências sociais pode emitir resquícios e ecos de uma dominação mais vasta –, o Fábio comenta:

“Fábio: - Não gostava que uma criança, filho meu, passasse pelo mesmo que eu passei na escola. **Não tive um percurso escolar feliz**, considero infeliz totalmente.” (Fábio, 19, entrevista).

Trata-se de uma *cidadania sofrida* que, apesar de toda a carga estigmatizante, não impediu o Fábio de ser bem-sucedido. Em alguns momentos, o Fábio não aceita passivamente a situação e toma também o pulso. Confronta fazendo uso dos mecanismos escolares que tem em mãos para terminar com a homofobia de que é alvo. Uma homofobia revigorada que tem que emergir também sub-reptícia *sofrendo* da impossibilidade da sua absoluta e incontrolada manifestação.

“Fábio: - Mas depois acabei por contar ao meu pai, o meu pai falou com a direção de turma e a partir de aí correu tudo muito bem. Eu também, ou seja, **por muito que me fizessem, eu podia ficar magoado mas tentava sempre evitar que aquilo continuasse. Não queria que aquilo continuasse e não era pessoa de ficar quieto.**” (Fábio, 19, entrevista).

Apesar de tudo, o Fábio está afastado dos meios associativos LGBT porque trabalha e porque mora longe dos grandes centros urbanos, fazendo-nos interrogar na importância de se discutir a *geografia da cidadania* (Silva, 2004a). Se nos casos anteriores o engajamento está condicionado pela classe social, neste caso é a identificação sexual que é o alvo da violência e coloca o jovem em risco de insucesso e, sobretudo, abandono escolar. Não só as questões económicas funcionam como vantagem ou desvantagem no jogo do triunfo escolar no qual a heterossexualidade dita as regras mas também o género e a sexualidade parecem ter um papel importante como recurso para se vencer ou perder (ou neste caso, jogar o jogo subordinadamente).

1.4. Cidadanias reclamadas: o caso do André

“André: - Tipo, hmm [pensa]... Olha, uma vez estava a passar na escola – isto é muito ridículo mas é o que me estou a lembrar agora – e estava um grupinho de gajos, tipo, a comentar. Depois começaram a fazer barulhinhos.

Hugo: - Que tipo de barulhinhos?

André: - Do género, como uma catatua, a imitar o ruído de uma rola, uma ave rara, olharam para mim e riam-se.

Hugo: - Uma ave rara?

André: - Sim, percebes? Estavam-me a chamar de bicha indiretamente, é um truque para que ninguém perceba. **Se um gajo vem e desata a chamar panelheiro abertamente é censurado até porque**

é uma palavra feia mesmo que a pessoa seja ou não. Eu deixei estar mas não saí dali também. **Queria ver até onde iam.** De repente, um diz muito baixinho para que só eu pudesse ouvir, “isto aqui é só paneiros!”, eu virei-me porque de certeza que era para mim, abanei-me todo e disse-lhe, “**pois sou paneiro e adoro! Porquê? Algum problema?**”. Eles ficaram tipo, não estavam à espera, percebes? Grizei-me! Eu adoro esse tipo de coisas. **Às vezes temos que ser assim senão eles vão pensar que a gente ouve e cala.** E eu ali. “LOL”. In-Your-Face!” (André, 17, entrevista).

É evidente, através deste excerto, que existe uma densidade nas situações descritas que se distancia da narrativa do sofrimento do Fábio. Pelo contrário, ao incorporar literalmente uma feminilidade agressiva, distancia-se da feminilidade *soft* que convêm ao insulto homofóbico assim como se descarta propositadamente da imagética da vítima passiva. O André e a sua experiência relatada na escola são uma surpresa, nesta pesquisa, aos mais variados níveis: porque claramente rejeita a discricção sexual e a entende como uma forma de dominação heterossexista impossibilitando a indiferença do “faz de conta” (Leandro e Manuel) e porque se habilita a desafiar as normas da respeitabilidade já que ela é instaurada pelos sistemas de valores culturais de uma heterossexualidade ficcional personificando este desrespeitosamente uma *má homossexualidade* que exige um outro tipo de respeito (Rodrigo e Francisco).

O André é aquilo que no senso-comum se denomina – inclusive o próprio –, de “bicha”⁶³: rapazes/homens gays com comportamentos arquetipicamente efeminados e que, no entanto, ao contrário dos/as transsexuais, sentem-se confortáveis com o seu corpo e com o seu sexo biológico (embora o conceito de “bicha” seja mais abrangente e complexo). É um jovem de classe trabalhadora (aliás, mora num bairro social) com pretensões de classe média, como ir para a Faculdade e seguir Enfermagem. É o primeiro licenciado da família.

“O André é um jovem assumido, desinibido, sem muitos tabus em relação à sua homossexualidade exclusiva – duvidava sempre da bissexualidade –. **É um pequeno líder dentro do grupo foclorizando os discursos mais sérios.** É cómico e **gosta de chamar a atenção.**” (NT, 21-11-2012).

No argumento da *diversidade dentro da diversidade* interessava-nos não só a palavra e a voz *foucaultiniana* do louco, mas também o berrinho estridente da “bicha

⁶³ O termo “bicha” é aqui utilizado não de forma pejorativa. Este termo já aqui se referiu que, por vezes, é utilizado pelos próprios homossexuais – não todos – com um sentido paródico de auto-positivação, inclusive pelo próprio André para se caracterizar, e embora às vezes possa ser utilizado de forma homofóbica também por eles, quero aqui deixar bem claro que a estratégia passa simplesmente pela sua personificação, afinal de contas, uma entidade tão abjeta pode ter o direito de falar por si já que nos estudos LGBT, pelo seu caráter estereotipado, a bicha raramente é ouvida. A acrescentar que apesar da sua performatividade, há uma certa simulação e ensaio na forma como o André personifica a “bicha” mas simultaneamente existe lá um quê de verdade. “Gender is neither a purely psychic truth, conceived as “internal” and “hidden,” nor is it reducible to a surface appearance; on the contrary, its undecidability is to be traced as the play *between* psyche and appearance (where the latter domain includes what appears *in words*.” (Butler, 2011: 178).

louca” (Vieira & Silva, 2009). Ao transportar os sinais identificatórios simbólicos da sua homossexualidade (que se quer discreta, ou seja, remetida à matrix heterossexual) através da corporalidade genderizada, a bicha invoca-a e projeta-a no espaço público, através de uma micropolítica do corpo, impossibilitando um discurso sobre a sexualidade como “privada”. A bicha transforma-se assim na figura do ridículo e do choque adquirindo o estatuto de “provocação” ou “exuberância” só e apenas porque o patriarcado heteronormativo impõe a discrição que favorece a imagem heterossexual. Não admira pois que condense igualmente os medos heterossexistas já que desfragmenta e põe em risco a própria imagem heteronormativa do escolar e do social, convertendo-se numa entidade abjeta, quer por heterossexuais quer por muitos homens gays/bis.

“André: - O pensamento dominante da sociedade é «**não tenho nada contra desde que não sejam muito abichanados**». É por aí, acho eu. A minha mãe diz sempre que não tem nada contra. Tem contra aqueles que exibem mais, não gosta.

Hugo: - E ela não sabe de ti?

André: - Não.

Juca: - Coitada. A mulher deve tar em coma há 17 anos! [risos].” (NT, 21-12-2012).

O André é um jovem assumido, desinibido, sem muitos tabus em relação à sua homossexualidade exclusiva – aliás, duvidava sempre da bissexualidade – e com pouco interesse em manter o anonimato na pesquisa. Pelo contrário, tendia a exagerar o papel “passivo” e a orgulhar-se dele fazendo de termos como “puta” um elogio à sua predação sexual.

“Sim, sou assumido. **Se eu escondo também ajudo a fomentar o preconceito**. Eu acho...” (André, 17, entrevista).

A gesticulação da sua corporalidade desafia, inclusive, as tolerâncias contemporâneas. O seu discurso sobre a escola tem o eco de “*vozes de transgressão e resistência*” (Fonseca, 2008: 58) que surgem em contextos absentistas, ausentes, arbitrários e abusivos. Estas vozes questionam, inclusive, os discursos monolíticos sobre identidade, diferença e diversidade fazendo-nos interrogar se o conceito de “alteridade” não terá que fazer parte da agenda educativa: tende-se a consentir os homossexuais desde que eles “não dêem bandeira” – como referiu o Manuel –, que não tenham tiques, que não expressem a sua homossexualidade, enfim, desde que cumpram subservientemente as regras normativas de género não permitindo que conspurquem a sagrada imagem social da heterossexualidade pois só assim, reunidas as condições de

inclusão impostas pelo grupo dominante, os “desviados” podem, com muita sorte, ser tolerados. Perante a homofobia, o André reagia performativizando a bicha:

“André: - Era tipo uma forma de dizer indiretamente, **“quanto mais me censuram por ser painelero, mais painelero eu vou ser!”**, entendes? Era para **não dar parte fraca e responder à letra.**” (André, 17, entrevista).

“André: - Detesto quando os gajos armam-se em machos **tentando impôr isso como modelo inquestionável.** É aí que **só me apetecer ser uma bichona e desfilar pelos corredores da escola.** As outras bichas não, não gostam, não gostam de se mostrar. Eu adoro. **Adoro o choque**” (André, 17, entrevista).

O André é um jovem que, pela expressividade das situações experienciais que narra, deixa antever um “discurso de reação” (Foucault, 1999: 96) (“responder à letra”) invalidando a ideia de um homossexual tosco e passivo, que se submete com medo de potenciais represálias homofóbicas. O recurso à resiliência face ao insulto homofóbico, entendido pelo André como uma forma de normalização heteromasculina, pode ter como contraposição a invocação genderizada da bicha hiperfeminina como reforço incorporado do estigma. Ao contrário do Leandro e do Manuel, com ações mais *apropriativas* escondendo a identificação estigmatizada, o André mobiliza efeitos *subversivos* mostrando o estigma como uma “bandeira”. O estigma homofóbico rapidamente se converte em *orgulho*, palavra de forte peso na gramática política LGBT. Goffman (1963), quando elabora o conceito de estigma, refere que os/as estigmatizados/as podem manobrar estrategicamente o estigma a que são socialmente votados incorporando-o de formas tácitas. As posturas altivas da hipermasculinidade hegemónica, os olhares potencialmente censuratórios, os comentários indiretos que regulam, através da intriga, os comportamentos “desapropriados” de género e/ou a sexualidade alheia produzem a própria bicha como uma *profecia auto-realizável* (Merton, 1968). O André, na impossibilidade de se adequar a esse modelo normativo de género masculinista socialmente legitimado, preenche propositadamente os contornos da abjeção e do repúdio latentes nesse papel de “bicha” (*queer role*) (“se é isto que eu não posso ser é isto que eu serei com todas as minhas forças”). Para o André, um dos rapazes mais novos da pesquisa, o género não é apenas um mero e ingénuo comportamento performativo que transporta em si noções de masculinidade e de feminilidade com as suas respetivas hierarquias. *Género é também o veículo expressivo, manipulável e combativo que transporta os sinais identificadores simbólicos de uma dada orientação sexual e que através da corporalidade projeta-a irremediavelmente no espaço público (num intrincado jogo de visibilidade e invisibilidade) impossibilitando*

que esta seja apenas uma dimensão privada, um espaço público que subsiste na dominância hegemónica de uma ordem do género binária e normativa, símbolo-mor da heterossexualidade compulsória, cujo reconhecimento enquanto provocação ou choque deriva de um sistema de valores que enaltece a imagem heterossexista da adequação do género ao sexo biológico e da masculinidade em prol da feminilidade. Ou seja, a imagem heterossexual.

À teatralidade performativa da bicha junta-se um certo conhecimento tácito na forma como pode ou não pode expressar-se; na forma como a homofobia, hoje com outras tonalidades (*a homofobia revigorada*), pode ou não reagir (“Queria ver até onde iam”), revelando que não só o grupo homofóbico tem poder mas que o poder está em todo o lado (Foucault, 1999). O insulto homofóbico tem os seus efeitos de acordo com um sistema de valores patriarcal e heteronormativo que assume que a masculinidade hegemónica e a sua performance é sempre valorizada e que as práticas heterossexuais tradicionais (isto é, a masculinidade penetradora) são sempre desejadas por contraposição a práticas sexuais em que o homem é penetrado (Bourdieu, 2002). O André inclusive reformula o próprio conceito de “homem” a partir dos seus próprios termos, “como estratégia de inversão do jogo heteronormativo (...)” (Silva & Vieira, 2009: 192): “É preciso ser muito homem para levar no cu” (André, 17, entrevista).

Esta subversão estende-se à própria colocação da “heterossexualidade” como dimensão passível de ser julgável já que as normas e os seus desvios podem mudar de lentes (Becker, 2009), utilizando uma *violência imaginada*, isto é, “the fantasy of unsanctioned eruptions of aggression” (Halberstam, 1993: 199)⁶⁴. Contestando a vassalagem ou a eunucagem, o André denuncia as hipocrisias da heteronormatividade (escolar), colocando-a em xeque. Tendem a predominar nos estudos em e sobre educação conceitos como “identidade” ou “igualdade” e, sobretudo, “diferença” ou “diversidade”⁶⁵. Raramente se discute a “alteridade” como uma forma de lidar com a diferença e a diversidade, o que implica *tratar o Outro como gostaríamos de ser*

⁶⁴Esta *violência imaginada* não deve ser confundida como uma espécie de “heterofobia” como parece agora surgir nos discursos homofóbicos revigorados mas trata-se sim de uma forma simbólica de rearticulação que devolve ao Outro o estigma que ele próprio produz deixando à sua imaginação como seria se as coisas funcionassem ao contrário. Este, ““What if” denotes a potentiality, a possible reality that may only ever exist in the realm of representation but one which creates an “imagined violence” with real consequences and which corresponds only roughly to real violence and its imagined consequences.” (Halberstam, 1993: 190).

⁶⁵ A ideia de “diferença” implica um pré-estabelecimento de fronteiras por uma alegada identidade referente que se auto-preserva como norma definindo o que é/está diferente. A diversidade (sexual) pressupõe o perigo do relativismo (sexual) e também implica deixar impávida a desigualdade (indiferença).

tratados/as, isto é, uma “alteridade radical” (Baudrillard cit in Skliar, 2003: 40). Ou seja, tende a predominar um *modelo da generosidade* e a escassear perspectivas “(...) de pensar a diferença na sua incomensurabilidade, isto é, ao assumirmos que a diferença também somos nós (transformando assim o «nós» num «eles»), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação (...)” (Magalhães & Stoer, 2005: 140).

“André: - Ando por aí a insultar heteros, a meter-me na vida dos outros, a tentar saber se “x” dorme com “y”? Não! O que me interessa? **Então não têm nada que se meter na minha vida**, né? Simples.” (André, 17, entrevista).

É evidente no discurso uma certa individualização e reivindicação do e sobre o corpo e a sexualidade (Giddens, 1993; Foucault, 1998) que se estende às próprias regras de género. O André recorre a uma feroz desprivatização da sua sexualidade através do género com a interpretação da bicha agressiva para voltar de novo à privatização da sua sexualidade como um direito corporal próprio. Nesse sentido, a *bicha efeminada* coloca um interessante dilema na medida em que o seu julgamento é sempre maior quando se trata de feminilidade masculina do que o contrário visto que *as lésbicas masculinas* – ao termo artificial de “efeminada” opõe-se o termo ontológico “masculinas” –, embora possam não passar incólumes à homofobia, tendem a ser menos censuradas. O mesmo é dizer que, em contexto patriarcal, é mais legítimo e compreensível uma mulher “ascender” ao lugar do homem do que o homem “descer” ao lugar da mulher (Amâncio, 1994), como já tinha referido o Francisco anteriormente.

“André: - Filho, comigo é simples. **Eu sou como sou, quem não gostar que se foda**, bota nas bordas do prato. Toda a gente crítica as bichas, as marchas, as travestis, as loucas, não sei o quê, **mas ninguém critica os machões**. Não percebo porquê.” (André, 17, entrevista).

Trata-se pois de uma postura reivindicativa reflexivamente questionada e elaborada (“responder à letra”) que nos conduz a pensá-la como uma *cidadania reclamada*, “cidadania cujos contornos se desenvolvem com base na diferença (...)” (Magalhães & Stoer, 2005: 106) e cuja a sua exibição “deriva do facto de ser intrinsecamente incapaz de traduzir o reconhecimento em cidadania participada.” (idem: 98) numa escola pecadora onde impera uma política do disfarce. Na formulação do conceito de *cidadanias reclamadas*, Magalhães e Stoer esclarecem que estas surgem como último recurso dos sujeitos quando as instituições não conseguem resolver situações de desigualdade estrutural, levando os mesmos a recursos individuais que por vezes tocam as raias limítrofes da perigosidade, para si e para os outros.

“Hugo: - Eram essas as tuas reações?”

André: [abana positivamente a cabeça] – Era... Ia ouvir e calar queres ver [o André fica nervoso]. Não engulo sapos e não devo nada a ninguém. Comigo é assim. **Queres ser respeitado respeita os outros.** Não levo desaforo para casa. Já levei, agora não levo.” (André, 17, entrevista).

Há ainda experiências proibidas, não contadas ou legitimadas pelas narrativas afetivo-sexuais tradicionais sobre a escola e identificações sexuais (gays ou bichas) que se sacrificam na fuga ao rótulo. Ao denunciar as hipocrisias do sistema, a bicha passa a ser o alvo preferencial dos/as heterossexuais e também dos gays/bis, principalmente aqueles que são “discretos”, aqueles a que “elas” chamam de “frustrados”, residindo nessa frustração a explicação, quer para a *homofobia heterossexual* (a projeção do escárnio como resolução para “os problemas da heterossexualidade”), quer para a *homofobia não-heterossexual* (gays/bis que não expressam os seus desejos).

“André: - Uma vez na viagem de finalistas aconteceu. Ficamos todos bêbedos e pronto, tava lá um rapaz com quem eu tinha ficado e aconteceu. no quarto. **Dei-lhe uma mãozinha. Ele tinha namorada e penso que hoje ainda têm.** E era [o André faz um gesto com os dedos a imitar aspas] “hetero”!

Hugo: - Era hetero e teve sexo contigo?

André: - Claro, a gente já conhece esse estilo. **Diz que é hetero, tem namorada e tal e depois faz com gajos.**

Hugo: - Isso existe muito?

André: - Frustrados? Então não? Muitos não têm coragem de assumir porque assumir é estar do outro lado, é ser o Outro, **é jogar na outra equipa**, percebes? E nem toda a gente está preparada para assumir isso. Até podem assumir e não acontecer nada, mas a partir do momento em que assume já fica com o rótulo. **Será sempre “o gay” da turma.**” (André, 17, entrevista).

“André: - O que é que tu achas? De gajos. O [nome de bar gay] tem muitos gunas e diz-se que muitos deles vão para lá ou por causa da droga ou porque se prostituem. E muitos são casados e tudo. **Armam-se tão em machos e zimba, vergam-se à primeira oportunidade.**” (André, 17, entrevista).

“Hugo: - Porquê é que achas que muita gente não gosta dos gays?

André: - São frustrados. Coitados. Casam, tem filhos, mal tem dinheiro para cuidar dos miúdos **ficam frustrados e descarregam nos gays.** Ninguém tem culpa de sermos **lindas e maravilhosas**” (NT, 22-11-2012).

Através desta descrição acede-se a experiências interditas que não encontram eco nos parcos discursos e narrativas oficiais da escola sobre a sexualidade, permitindo a escola pecadora que vidas duplas joguem o jogo do disfarce e se torne uma “instituição hipócrita”.

“André: - **A escola é super hipócrita.** Diz uma coisa e faz outra. Pessoal que se **arma em muito moralista** e depois, ao fim ao cabo, vai-se a ver e anda com x e y.” (André, 17, entrevista).

Mas, se o André tem um bom jogo de cintura, estará ele nas margens? Um dos sítios em que o André parava era o café. Era um hábito, depois de ter tido aulas de manhã e sempre que possível, ir ao café de tarde, encontrar-se com o seu grupo habitual de amigos, estabelecendo com o “café gay” fortes sentidos de pertença. Ora, a ideia de comunidade pode ser bastante enriquecedora tendo em conta a construção subjetiva de

pertenças que nela tem lugar, contudo, pode também significar que o estigma conduz os sujeitos a certas guetizações já que se tratam de *zonas de conforto*, refúgios para fugir ao sufocar dos dias. Num estudo pioneiro numa Casa da Juventude, Sofia Marques da Silva (2011) contribui para a ideia de que certas instituições de educação informal e os seus projetos podem ser âncoras para muitos jovens que se encontram estruturalmente à deriva. Argumenta-se aqui que a “comunidade gay” pode ter efeito semelhante sem nunca perder uma componente educativa.

“O André e os amigos reúnem-se frequentemente no café. Sempre que algum não tem aulas é ao café que vão. Aquele momento é especial. **É um momento de exuberância.** Riem-se, contam piadas, discutem, lançam bocas, educam-se. **É a construção subjetiva do seu mundo.** Numa conversa sobre a noite passada no bar, o Juca segrega as cusquices ao ouvido do André. Este dá uma gargalhada e grita: “Adorooo” bem alto. (NT, 31 de Janeiro de 2013).

Ao contrário da associação e dos seus ideais de respeitabilidade, solenidade e ortodoxia (“a coisa séria da homossexualidade”), esta cultura juvenil gay específica de café funciona no registo da heresia e da profanidade que caracteriza a juvenilidade (Silva, 2004a). É, segundo os jovens, um “antro de bichedo⁶⁶” cuja elaboração cénica, artificializada e teatralizada da “bicha” possibilita que se transcenda uma noção vitimista deste segmento juvenil. Esta “bichice” funciona como um rearticulador das regras sociais dominantes da heteromasculinidade e está patente num conjunto de expressões: a reapropriação irónica do termo pejorativo “bicha” assim como de expressões irónicas que denotam falsidade ou repúdio (“és falsa!”, “és linda!”, “co’horror!”), o tratamento através do uso do “universal feminino” (“amigas”, “nervosa”, “linda e maravilhosa”, “mulheri”) e de terminologias tidas como indignas para mulher (“bitch”, “cabra”, “vaca”), uma gramática vernacular específica que denota rituais da imagética monárquica e esconde pretensões aos estatutos *kitsch* de uma “upper-class”, (“rainha”, “princesa”, “finíssima”) ou exuberâncias (“escândalo”, “adorooo”, o riso alto, o desfilar, os estalidos com a língua no céu da boca), o reforço de uma homossexualidade exclusiva inclusive através da dúvida instalada sobre a bissexualidade ou a heterossexualidade exclusiva, e através de termos, por vezes entendidos como misóginos ou sexistas (“galinha”, “sou tão puta”), etc. O próprio fascínio por uma feminilidade arquetípica estende-se à preferência pela música *pop/mainstream* e por cantoras como Madonna, Lady Gaga, Britney Spears, Rihanna,

⁶⁶ “Bichedo” é outra expressão, por vezes negativa, outras vezes positiva, para designar “comunidade gay” para além de “meio”, “ambientes”, “mundo gay”. “Fazer bichice” significa pois enveredar pelo ato performativo que se caracterizava, entre muitas outras coisas, pela performance teatral, exagerada e ironicamente efeminada da “bicha”.

Beyoncé, etc – efeito diva”–, cantoras cujas narrativas biográficas expressam truncadamente incompreensão derivada de críticas machistas opressivas, apelo fortemente erotizado e individualidade neoliberalizada, uma imagem neoliberal que constrói um certo imaginário elitista, consumista e modernista sobre os gays urbanos.

Estes cafés são mundos paralelos (embora nunca literais) que albergam manifestações carnavalescas e corpos grotescos por oposição catártica à cultura heteronormativa. A ironia, o sarcasmo a híperestetização das formas, o exagero, o artifício e a intriga palaciana são modos de lidar com a injúria e a desqualificação do social, formas de converter o estigma e o sofrimento em orgulho e em dignidade (Silva, 2011) São universos constituídos a partir da estética *camp* (Sontag, 1999) sendo a bicha, a par da drag-queen ou do travesti, a sua figura-mor. A bicha é também uma máscara por detrás de promessas libertadoras da inversão caricatural e exagerada dos significantes de género. Ser bicha é uma capa protetora para lidar com a injúria, o escárnio e a afronta. Um mecanismo de defesa que, por vezes, se baseia no ataque deliberado (como, no “arraso”) ⁶⁷. Uma estratégia de “defensive offensiveness” (Medhurst, 1997: 276) que procura também fazer das pretensões de ascensão à classe média, do elitismo e do consumo formas de resiliência à homofobia. Tal como fazem “os lads” por detrás da sua masculinidade operária, a bicha combate o estigma através do preenchimento tácito da imagética de uma feminilidade arquetípica, hiperbólica, monárquica e elitista (correndo o risco de, tal como os lads, serem tidas, elas próprias, como “revoltadas”). A violência de género contida no bullying homofóbico é levada ao extremo-limite da “comunidade gay”. Na verdade, estes jovens são *duplamente marginalizados*: pelos heterossexuais (homofóbicos ou “tolerantes”) e pelos gays/bis que reproduzem e que valorizam a masculinidade hegemónica havendo hierarquias e tensões claríssimas no interior de uma homossexualidade tomada sempre como homogénea, obrigando alguns jovens às margens de uma comunidade.

Estes locais são também zonas de *descoberta, oportunidades e experimentação sexual*, de uma sexualidade juvenil espezinhada na e pela escola, daí a sua fama de “locais de promiscuidade” sem paralelo, por exemplo, na heterossexualidade masculina

⁶⁷ Por exemplo, o termo “sofrida” – palavra que claramente remete para alguém que sofre – é utilizado de forma humorística para designar situações onde o próprio sujeito se autoironiza. O “arrasar”, por exemplo, é um ato teatral que se define como um aparato discursivo de cariz insultuoso que pretende, mais ficcionalmente do que concretamente, *deitar abaixo, triunfar, ficar por cima*. Pode-se, em certa medida, encarar o “arrasar” como uma projeção da homofobia revirada para outros gays – “homofobia interiorizada” – mas a sua componente humorística e performativa impede de dramatizar qualquer sintoma de autorrejeição e nesse processo de “arraso” (normalmente processado por alguém com mais capacidades de “arrasar”) todos participam embora com papéis e posicionamentos distintos.

(onde as expressões e práticas heterossexuais dos rapazes nunca são vistas como “promíscuas” e, em certos contextos, se envolverem assédio até são “naturais” e prova de uma não-homossexualidade). Em suma, estas culturas específicas funcionam, no sentido *gramsciano*, como formas de resistência e de rearticulação, face à hegemonia dominante da heteronormatividade, do seu imperialismo cultural e do seu colonialismo sociosexual. Estes espaços são pois “occasional spaces in which those annihilating norms, those killing ideals of gender and race, are mimed, reworked, resignified” (Butler, 2011: 84). Não só as questões materialistas da classe servem para pensar algumas culturas, como Stuart Hall e Tony Jefferson (2003) propunham mas igualmente o reconhecimento cultural em torno da identificação e de vivências sexuais não-normativas também (Halberstam, 2008)⁶⁸. O bichedo, mais do que a respeitabilidade associativa (imprescindível contudo como promotora do diálogo capitalístico com “a sociedade”), é um exemplo dessa rearticulação *gramsciana*, assim como os aspetos cénicos da “bicha exuberante”.

“As exuberâncias, para além de traduzirem o resultado do exercício de conciliação de contrários referem-se, igualmente, ao exercício de conciliação de si mesmo, reformulando o que significa *centro, margem, linearidade, virtual ou materialidade*.” (Silva, 2011: 363).

Se o André foi vítima de bullying homofóbico nos primeiros anos do 2º ciclo, no secundário a realidade foi diferente: o André era assumido e declara nunca ter tido problemas maiores (aliás, como já se defendeu, os primeiros anos do 2º ciclo são bastante regulatórios). Apesar de se reconhecer que a escola do André era uma escola urbana, ao contrário das escolas do Manuel ou do Fábio, e que este jovem é um dos mais novos da pesquisa (deixando-nos perguntar se ele traduz já uma nova geração juvenil que absorve as atuais transformações na intimidade), esta declaração contrasta com os estudos juvenis LGBT que assumem que todos os jovens sejam vítimas. Em certo sentido, o André personifica as *novas masculinidades queer* que dão conta da “individual transgressive contestation of dominant masculinity at the micro level”

⁶⁸Embora a identidade “bicha” seja poderosa porque desmantela a heteronormatividade, é preciso ter em conta que nem sempre a subversão de género procura atacar a heteronormatividade já que ao reificar um binarismo de género, a subversão “may well be used in the service of both the denaturalization and reidealization of hyperbolic heterosexual gender norms.” (Butler, 2011: 85), tornando-se numa apropriação e confortando em vez de confrontar a heterossexualidade. Até que ponto a bicha, estereótipo histórico e latente de um certo imaginário homofóbico, não servirá como uma profecia auto-realizável (Merton, 1963) de uma homofobia que procura identificar e “outrizar” para melhor combater? Às vezes, é preciso demonstrar (como se demonstrou) que masculinidades e feminilidades coabitam indiferentemente corpos heteros ou não-heteros.

(McCormack, 2012b: 40) e contesta, quer as visões passivas do gay vítima, e também do gay não-aceite:

“Hugo: - Nunca tiveste problemas ou tens no secundário?

André: - Que me recorde não. Quase toda a gente sabia de mim. Os meus colegas sabem de mim. Amigas, amigos, toda a gente mesmo. Falam comigo, tratam-me da mesma forma. **Nada a apontar. Inclusive elegeram-me para delegado de turma.** Eu até acho que os professores sabem de mim [risos]. Hoje em dia não tenho qualquer tipo de problema, acho eu. Aceitam perfeitamente. **Até brincam comigo...**” (André, 17, Entrevista).

Em suma, ao tentar mapear os engajamentos dos jovens na escola parece claro que não é possível falar de uma *homossexualidade juvenil sem classes*. Aliás, a diversidade de engajamentos e modos de construir cidadanias sexuais é clara. Por exemplo, o Manuel e o Leandro desistem da escola devido às condições estruturantes e materiais da sua classe social que os orienta para o trabalho num discurso onde a identificação sexual é privatizada e clandestinizada, o que não deixa de ser revelador da potencialidade homofóbica na e da escola, ao passo que o Francisco e o Rodrigo resistem às violências homofóbicas por causa de um futuro que é construído em torno das suas ambições concertadas e estratégicas, derivadas da sua classe social. Aliás, a forma como os jovens tratam a sua sexualidade tem, inclusive, o crivo dessa mesmíssima classe social (Taylor et al, 2010). O engajamento destes quatro jovens depende, em certa medida, de uma certa *margem da redistribuição*. Contudo, para outros jovens a sua identificação sexual é o motivo primordial do seu desengajamento. Para o Fábio, a crueldade da violência homofóbica na e da escola traça e marca as suas rotas sexualizadas. Apesar de nunca ter desistido, essa violência, concreta, material, física, têm um peso na ponderação de o fazer desistir. Também o percurso escolar do André regista-se a partir dos seus posicionamentos em torno da sua identificação sexual que se revelam nas suas reações subversivas, na demarcação dos seus posicionamentos e na sua vinculação à pertença a um grupo diferencial, podendo-se falar aqui, em ambos os casos, em *margens do reconhecimento*, umas margens que se estendem à cultura gay. Contudo, também se verifica, através do discurso do André, algumas possibilidades de mudança como detetadas por McCormack no seu pioneiro estudo sobre homofobia na escola “The Declining Significance of Homophobia” (cf. McCormack, 2012a). Parece pois que a redistribuição se imiscui com o reconhecimento fazendo-nos interrogar, e inspirados/as no conceito de “colectividades ambivalentes” (Fraser, 1997: 16-17), em *rotas sexualizadas ambivalentes*.

Considerações finais

“Falar da marginalidade de um grupo ou de um discurso, longe de os constituir como algo intrinsecamente diferente e exterior, limita-se a ser a constatação da sua posição ideológica relativa num dado contexto histórico, revelando um fenómeno que é processual e relacional (...) em contextos nos quais cada indivíduo ou grupo pode mobilizar diferentes elementos identitários para a negociação da sua posição simbólica, o *jogo de espelhos* entre aquilo que é central ou marginal se complexifica” (Menezes, 2000: 933). (itálico meu).

Fala-se, nos discursos e nas medidas anti-bullying homofóbico, na transformação da escola num “safe place” (espaço seguro) para a juventude LGBT (Rasmussen, 2004)⁶⁹ mas, e se rapidamente o espaço escolar se converte numa zona de *inclusão subordinada* (Araújo, 2007) onde os jovens gays têm que expressar a sua homossexualidade sobre o ideal da respeitabilidade dessexualizador da heteronormatividade? Tem-se admitido que a igualdade de acesso pode resultar em formas de “inclusão subordinada” ou de “inclusão excludente” onde os grupos são incluídos do ponto de vista de uma igualdade formal, desígnio histórico herdeiro das democracias modernas liberais, mas excluídos sobre a capa translúcida da justiça cega e universalista (Pateman, 2003). Por mais boas intenções que as políticas de inclusão para a juventude LGBT possam comportar, elas nunca refletem sobre o papel da *heteronormatividade como um capital sexual* no interior de uma economia da desejabilidade sexual que valoriza as trocas heterossexuais e descarta as homossexualidades para a rejeição e para o repúdio (com impacto até na formação de amizades). Há que entender que a cidadania juvenil também se dá em outras zonas que não o “espaço estriado” (Pais, 2006) da escola e o seu exercício pode também “expressar-se no poder inventivo das margens que se manifestam insurrectas em relação às estratégias de encerramento e que ganham todo o seu fulgor nos jogos de abertura.” (Pais, 2004: 56). Mesmo que estes espaços possam significar formas *guetizantes* de margem social, é errado dizer-se que os jovens gays/bis (pelo menos alguns) estão perdidos ou à deriva. São nestes espaços possíveis que alguns jovens elaboram (e sempre elaboraram) as suas *margens de manobra*, que completam as versões inacabadas e parciais das suas *cidadanias performativas* (Pais, 2004).

Trata-se de espaços de e/anúnciação e fuga, de resiliência simbólica à heteronormatividade da educação formal (nomeadamente, escolar e universitária) e da sua irónica expressiva reconversão através da *extravagância ou exuberância* que são também formas de resiliência (Silva, 2011). Nesse sentido, hooks fala das margens

⁶⁹ Ver o caso das “gay and straight alliances norte-americanas” (cf. Anexo I).

como um lugar de múltiplas possibilidades para restituir os recursos que faltam. Mais do que “a site of deprivation” (hooks, 1990: 206), elas também são “the site of radical possibility, a space of resistance” (idem), localização central para a produção de um discurso contra-hegemónico (contudo, hooks lamenta que sejamos mais silenciados/as quando se fala das margens como local de criação resistente). Até mesmo “os cafés gays”, podendo se constituir em espaços de educação informal (nunca substituindo obviamente a escola), ao potencializarem um ambiente de conversa, debate e reflexão (às vezes com temáticas “quentes” e temas “fraturantes”), funcionam como modo de muitos/as jovens se auto e hetero educarem. A educação sexual pode não contemplar os percursos juvenis LGBT mas estes/as jovens educam-se na “cena” (Valentine & Skelton, 2003: 858).

“Não há um dia que passe onde, no café, o Luís esteja com as suas amigas e a conversa deslize sempre **para um tema quente**. O vegetarianismo, a eutanásia, o aborto. De repente, um grande aparato, uma grande conversa, uma grande comoção. Está lançado o mote para a discussão” (NT, 23-11-2012).

“O André hoje decidiu fazer a pergunta: engolir esperma, no sexo oral, faz contrair o HIV? De repente, em redor da mesa, os seus amigos e conhecidos davam a sua opinião.” (NT, 23-11-2012).

As culturas juvenis parecem ser a chave para a emancipação dos jovens. No âmbito deste trabalho queríamos discutir a *hipótese marginal*, que(er)stionando-a com recurso a um olhar antiessencialista oriundo das teorizações *queer* e perscrutar as experiências escolares destes jovens, discutindo através delas a forma como se engajam na escola, os modos como constroem cidadanias na e com ela, num mundo contemporâneo onde o fim das certezas também se dirige às ambiguidades discursivas sobre as homossexualidades. Duplo desvio que dá nome à dissertação: porque se debruça sobre as margens sexuais e porque se desvia, contrariando, a corrente do vitimismo indo sem rumo no argumento da *diversidade dentro da diversidade* (e da desigualdade que lhe sucede).

Apesar de algumas possibilidades de abertura e de se constatar que nem todos os jovens são *marginalizados dos mesmos modos*, as violências homofóbicas e heteronormativas (como o insulto) e a dominação simbólica da *heterossexualidade como um capital (sexual)* são uma constante na escola pública portuguesa, marginalizando as identificações, as experiências e as práticas não-heterossexuais juvenis com repercussões ao nível do entendimento de si como ser humano (por exemplo, no caso do Fábio). Não é possível, contudo, combater o bullying sem uma desconstrução eficaz das hierarquias de género e da sexualidade e aqui o feminismo e,

sobretudo, a teoria *queer* podem ser úteis como lentes de análise. “Segundo os teóricos e teóricas *queer* é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão.” (Louro, 2001: 549), pensando nas margens como transversais, contínuas e coletivas. Mais: é preciso *perspetivar a sexualidade (hetero, homo, bi, etc) como construções, desconstruções e reconstruções sociais e políticas*, combater o *essencialismo sexual*, “the idea that sex is a natural force that exists prior to social life and shapes Institutions.” (Rubin, 2011b: 146) que parece espreitar em qualquer tentativa pedagógica e prática inclusiva bem-intencionada. Situar a desigualdade no campo da cultura (nas definições, nas regras, nas normas que definem os desvios) é promover a ideia de que a desigualdade não existe ontologicamente senão nas nossas mentalidades e que é nelas (e com elas) que se deve trabalhar. Aqui as Ciências da Educação têm um papel fundamental em desnaturalizar aquilo que parece natural (Canário, 2003).

Neste imenso trabalho de desessencialização e de desontologização da juventude e das masculinidades gays/bis, traçamos perfis de diversidade que se foram ramificando até ao quociente máximo das suas identificações sexuais indo, mais além, beber conhecimento sobre culturas concretas, mas temos consciência que houve falhas: ao colmatar *ausências* – no postulado que são tão importantes como as *ocorrências* – deixamos de fora as raparigas, os grupos étnicos para além do “branco”, as classes sociais mais favorecidas, entre outras. A própria etnografia, mesmo que assumidamente complementar, tem uma aparição frágil mas reconhece-se que, em projetos futuros, pode-se reconfigura-la e recorrer a ela *na própria asserção do método*. Se, por um lado, existem limites (estruturais, institucionais, etc) na abordagem que se propõe, por outro lado, espera-se que mencionar as ausências assim como as ocorrências possam ser formas de rendição e simultaneamente alavanca para admiráveis estudos novos, quiçá, interseccionalistas já que a margem não se resume a um só factor.

“Francisco: - (...) e a crise tem um factor extremamente negativo que é **secundarizar questões de direitos humanos**. O problema da crise que nós atualmente assistimos é que nós priorizamos uma coisa que é a fome, ok? Acho que sim, sem dúvida. A fome e a pobreza, sem dúvida. A questão é: nós não podemos centrar-nos só na fome e na pobreza porque temos que nos centrar em todas as exclusões sociais. **A fome e a pobreza é uma forma de exclusão social mas não é a única. O facto de haver diferenças entre homens e mulheres é outra exclusão social. O facto de eu ser mulher é factor de exclusão social, o facto de eu ser gay é factor de exclusão social. Exatamente por isso a minha probabilidade de as coisas não correrem bem é muito maior de uma pessoa heterossexual, homem, bem abastado, e com contactos**. Uma pessoa que não tenha ou cumpra estes parâmetros está automaticamente ou provavelmente com um futuro menos risonho.” (Francisco, 21, entrevista).

Nessa linha, mostramos também a sexualidade tida como meramente cultural com o valor equitativo de um capital e uma (homo/bi) sexualidade juvenil plural e internamente hierarquizada (por classe social, por exemplo) que leva também a discussão às reflexões, à política e à luta LGBT/*queer* e às suas agendas (tradicionais e emergentes), ainda muito (compreensivelmente) centralizadas na igualdade formal da conjugalidade e da parentalidade (Vale de Almeida, 2010). Não temos propostas nem soluções acabadas para as questões da diversidade sexual em educação seguindo a premissa de que temos que ser “mais rousseauianos no perguntar do que no responder” (Santos, 2008: 19) – ou não fossem as Ciências da Educação *orgulhosamente filhas de Rousseau* –, mas olhar as diferenças através das lentes paradigmáticas da alteridade e tratar as desigualdades como interseccionalizáveis pode contribuir para uma mais e melhor “justiça multidimensional” (Fonseca, 2008). Ter consciência do monstro que nos habita e aceitar essa monstruosidade, preferir o pecado antes da perfeição – pois a perfeição pode deixar antever a eugenia e o monoculturalismo –, ter “a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos” (Bhabha, 2000: 29), enveredando por uma política da redistribuição aliada à uma política do reconhecimento como antevê a condição pós-socialista imaginada e proposta por Nancy Fraser (cf. Fraser, 1997).

Neste trabalho fomos orientados/as para auscultar os jovens nas condições culturais da sua subsistência numa mudança de turno paradigmática que fugisse às tradicionais vozes em registo *opinion-makers* (concepções dos/as não-heterossexuais sobre a homossexualidade, pertinentes mas, por vezes, escondendo certas supremacias subtis) e que integrasse na discussão certos aspetos culturais juvenis. Nesta mudança de turno, a escola apareceu lateralmente e, portanto, faltou-se também do ponto de vista epistemologicamente ético, sendo que ouvir a escola pode ficar para projetos futuros, afinal de contas, para prevenir “violências para com a escola” (Rochex, 2003: 16) – em particular a pública, fustigada em tempos de crise – há que lembrar que mesmo assim, pecadora, *a escola é, com efeito e com todos os defeitos, a instituição mais democrática que temos* e é na resistência à escola que se encontra a sua eterna e densa irresistibilidade social.

Houve um interesse em apetrechar os/as intervenientes educativos de conhecimentos sobre as não-heterossexualidades, “obriga-los/as a um renovado olhar para a sua própria e construída sexualidade e a um olhar diferente para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade do outro é imaginada.” (Britzman, 1995: 93),

fazendo lembrar ainda que a *austeridade homofóbica* nas escolas e a *precariedade das suas iniciativas* só podem ser resolúveis com uma abordagem compreensiva de proximidade e, simultaneamente, uma política radical que se desloque da autoridade definitiva e conformada da diferença para a alteridade (Skliar, 2003) que envolva as escolas e lhes devolva as possibilidades de resposta que cientificamente sempre anseiam.

“Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro.” (Louro, 2001: 550).

Nesse retrato juvenil, nunca finalizado, esperou-se contribuir para a ideia de que estes jovens são seres múltiplos e agenciados e habitam determinadas margens e determinados centros nesse incessante *jogo de espelhos* (Menezes, 2000) e como todos e todas nós só ansiamos, em tempos *de holocausto conservador e neoliberal*, uma “sobrevivência com dignidade” (Araújo & Willis, 2008: 11). Como cantara Gloria Gaynor, outra diva gay da época dourada do disco para além da juvenil Gaga que abriu o *show* da nossa dissertação, estes jovens, *they will survive!*

Referências bibliográficas

- ABOIM, Sofia (2010). “Homossexualidade e bissexualidade: práticas, atracção e orientação sexual.”, In Pedro M. Ferreira & Manuel V. Cabral (org.), *Sexualidades em Portugal: Comportamentos e Riscos*. Lisboa: Editorial Bizâncio, pp. 147-200.
- ABRANTES, Pedro (2003). *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- ALLEN, Louisa (2011). *Young People and Sexuality Education. Rethinking Key Debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ALCOFF, Linda (1992). “The Problem of Speaking for Others.”, In *Cultural Critique*, n.º. 20, pp. 5-32.
- AMÂNCIO, Lígia (1994). *Masculino e Feminino. A Construção Social da Diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- ANDERSON, Eric (2009). *Inclusive Masculinity. The Changing Nature of Masculinities*. New York: Routledge.
- ANNING, Angela (2011). “Researching Vulnerable People: The importance of sensitivity.”, In Anne Campbell & Pat Broadhead (eds.), *Working with Children and Young People. Ethical Debates and Practices across Disciplines and Continents*. Bern: Peter Lang, pp. 59-77.
- ARAÚJO, Helena C. (2007). “Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas.”, In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º. 25, pp. 83-116.
- ARAÚJO, Helena C. & WILLIS, Paul (2008). “Jovens, Percursos e Transições em Instituições e Comunidades Educativas. Uma Revisitação na Grã-Bretanha e em Portugal.”, In *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 27, pp. 7-13.
- BHABHA, Homi K. (2000). “O compromisso com a teoria.”, In António Arantes (Org.), *O Espaço da Diferença*, Campinas, SP: Papyrus, pp. 10-29.
- BECKER, Howard (2009). *Outsiders. Estudos de Sociologia do Desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- BERGER, Guy (2009). “A Investigação em Educação. Modelos socioepistemológicos e inserção institucional.”, In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 28, pp. 175-192.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BORRILLO, Daniel (2010). *Homofobia. História e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1978). “La «jeunesse» n'est qu'un mot”. Entretien avec Anne-Marie Métaillé, paru dans *Les jeunes et le premier emploi*. Paris, Association des Ages, pp. 520-530. [On-line], <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/jeunes.html>, 30/05/2013.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1983). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *Masculine Domination*. Standford: Standford University Press.
- BOURDIEU, Pierre (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre (2007). *A Distinção: crítica e social do julgamento*. São Paulo: EDUSP.
- BOURGEOIS, Philippe (1995). *In Search of Respect. Selling Crack in El Barrio*. New York: Cambridge University Press.
- BRITZMAN, Deborah P. (1996). “O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, Educação e currículo.”, In *Educação & Realidade*, 21(1), pp. 71-96.
- BROWNE, Kath & NASH, Catherine (2010). *Queer Methods and Methodologies. Intersecting Queer Theories and Social Science Research*. Farnham: Ashgate.
- BRUYNE, Paul de (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BUTLER, Judith (1997). “Merely Cultural.”, In *Social Text*, nº 52/53, Queer Transexions of Race, Nation, and Gender, pp. 265-277.
- BUTLER, Judith (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- BUTLER, Judith (2011). *Bodies That Matter. On the discursive limits of “sex”*. New York: Routledge.
- CANÁRIO, Rui (2003). “O Impacto Social das Ciências da Educação.”, In *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, Ciências da Educação. O Estado da Arte*, (prelo).
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

- CARIA, Telmo (Org.) (2003). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- CASCAIS, António Fernando (2004). “Um nome que seja seu: Dos estudos gays e lésbicos à teoria *queer*.”, In António Fernando Cascais (Org.), *Indisciplinar a teoria. Estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa: Fenda, pp. 21-89.
- CASS, Vivian (1979). “Homosexual Identity Formation: A Theoretical Model.”, In *Journal of Homosexuality*, vol. 4(3), pp. 219-235.
- COFFEY, Amanda (2002). “Sex in the field: Intimacy and intimidation.”, In Trevor Welland and Lesley Pugsley (Eds.), *Ethical dilemmas in qualitative research*. Aldershot, UK: Ashgate, pp. 57-74.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- CHARLOT, Bernard (2006). “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.”, In *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.º 31, pp. 7-18.
- CHISHOLM, Dianne (2005). *Queer Constellations. Subcultural Space in the Wake of the City*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- CHISHOLM, Lynne; KOVACHEVA, Siyka; MERICO, Maurizio; DEVLIN, Maurice; JENKINS, David & KARSTEN, Andreas (2011). “The Social Construction of Youth and the Triangle between Youth Research, Youth Policy and Youth Work in Europe.”, In Lynne Chisholm; Siyka Kovacheva & Maurizio Merico (Eds.), *European Youth Studies. Integrating Research, Policy and Practice*, Innsbruck: Triangles Series, pp. 11-46.
- COHEN, Jeffrey Jerome (2000). “A cultura dos monstros: sete teses.”, In Tomaz Tadeu Silva (org.), *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 24-60.
- CONNELL, R. W. (2005). *Masculinities*. California: University of California Press.
- CRENSHAW, Kimberley (1989). “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Anti-discrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics.”, In *University of Chicago Legal Forum*, pp. 139-167.
- DECRETO-LEI (2009). “Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.”, In *Diário da República*, 1.ª série — N.º 151 — n.º 60, pp 5097-5098.
- DRIVER, Susan (2008). “Introducing Queer Youth.”, In Susan Driver (ed.). *Queer Youth Cultures*. Albany: State University of New York Press, pp. 1-26.

- DUBET, François & MARTUCCELLI (1996). *À L'École. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUGGAN, Lisa (2004). *The Twilight of Equality? Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy*. Boston: Beacon Press.
- ELLIS, Viv & HIGH, Sue (2004). "Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling.", In *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2, pp. 213-225.
- EPSTEIN, Debbie (ed.) (1994). *Challenging Gay and Lesbian Inequalities in Education*. Buckingham: Open University Press.
- EPSTEIN, Debbie & JOHNSON, Richard (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- EPSTEIN, Debbie; ELWOOD, Jannette; HEY, Valerie & MAW, Janet (eds.) (1999). *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- EPSTEIN, Debbie (1999). "Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harassment of 'sissies'." In Debbie Epstein; Jannette Elwood; Valerie Hey & Janet Maw (eds.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press, pp. 96-108.
- EPSTEIN, Debbie & JOHNSON, Richard (2009). "Jovens produzindo identidades sexuais.", In *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, n° 40, pp. 83-92.
- ERIBON, Didier (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Editora Anagrama, S. A.
- ESTANQUE, Elísio (1997). "As classes sociais na sociedade portuguesa: Um estudo apoiado no modelo de Erik Olin Wright.", In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 49, pp. 93-126.
- FERNANDES, Luís (2002). "Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: As facetas da escrita etnográfica.", In Telmo Caria (org.), *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 23-40.
- FERNANDES, Luís & PINTO, Marta (2008). "Juventude urbana pobre e cidade predatória: o gunga como figura da ameaça.", In *Aquém e além da prisão*, Lisboa: 90 Graus Editora, pp. 177-222.
- FERREIRA, Manuela (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

- FILAX, Gloria (2006). *Queer Youth in the Province of the "Severely Normal"*. Vancouver: UBC Press.
- FOLEY, B. Fergus (1992). *Significant Others. Gay Subcultural histories and practices*. Thesis of Master of Arts. B. A.: Simon Fraser University.
- FONSECA, Laura (2002). "Revisitando Culturas Juvenis: Investimento de Raparigas na Escola.", In *ex aequo*, nº. 7, pp. 85-98.
- FONSECA, Laura (2008). "Transições à Entrada do Século XXI. Percursos e biografias escolares de jovens ciganas e payas.", In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 27, pp. 51-72.
- FOUCAULT, Michel (1998). *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FOUCAULT, Michel (1999). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FRASER, Nancy (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge.
- GARFINKEL, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs.
- GIDDENS, Anthony (1993). *A Transformação da Intimidade. Sexualidade, Amor & Erotismo nas Sociedades Modernas*. Sao Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- GOFFMAN, Erving (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books.
- GOFFMAN, Erving (2002). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GORDON, Tuula; HOLLAND, Janet & LAHELMA, Elina (2000). "From pupil to citizen: a gendered route.", In Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (eds.), *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge Falmer, pp. 187-202.
- GUATTARI, Félix (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- HALBERSTAM, Judith (1993). "Imagined Violence/Queer Violence: Representation, Rage, and Resistance.", In *Social Text*, nº. 37, pp. 187-201.

- HALBERSTAM, Judith (2008). "What's That Smell? Queer Temporalities and Subcultural Lives", in Susan Driver (ed.), *Queer Youth Cultures*. Albany: State University of New York Press, pp. 27-50.
- HALL, Stuart & JEFFERSON, Tony (eds.) (2003). *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. CSSS: Routledge.
- HALL, Stuart (2003). "Que "negro" é esse na cultura negra?", In Stuart Hall (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 335-349.
- HARAWAY, Donna (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective.", In *Feminist Studies*, 14:3, pp. 575-599.
- HARDING, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- HENRIQUES, Fernanda (2003). "Do que está em causa: Notas para pensar na pós-modernidade.", In *ex aequo*, nº 9, pp. 11-16.
- hooks, bell (1990). "Choosing the Margin as a Space of Radical Openness.", In *Yearnings: Race, Gender and Cultural Politics*, MA: South End Press, pp. 203-209.
- hooks, bell (1996). "Refusing to be a victim. Accountability and Responsibility.", In *Killing Rage, Ending Racism*. New York: Henry Holt and Company, pp. 51-61.
- HUMPHREYS, Laud (1970). *Tearoom Trade: a Study of Homosexual Encounters in Public Spaces*. Chicago: Aldine.
- HUQ, Rupa (2006). *Beyond Subculture. Pop, youth and identity in a postcolonial world*. New York: Routledge.
- HUSSERL, Edmund (1983). *Ideas I. Pertaining to a pure phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. First book: General Introduction to a pure phenomenology*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- JACKSON, Stevi (2006). "Heterosexuality, Sexuality and Gender. Re-thinking the Intersections.", In Diane Richardson, Janice McLaughlin & Mark E. Casey (eds.), *Intersections between Feminist and Queer Theory*. Hampshire: Palgrave MacMillan, pp. 38-58.
- JAGOSE, Annamarie (1996). *Queer Theory. An Introduction*. New York: Melbourne University Press.
- JENKS, Chris & NEVES, Tiago (2000). "A walk on the wild side: Urban ethnography meets the Flâneur.", In *Cultural Values*, 4:1, pp. 1-17.

- JUNQUEIRA, Rogério Diniz (2009). “Homofobia nas Escolas: um problema de todos.”, In Rogério Diniz Junqueira (Org.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- KIMMEL, Michel S. & MAHLER, Matthew (2003). “Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence.”, In *American Behavioral Scientist*, vol. 46, nº. 10, pp. 1439-1458.
- KUHN, Thomas (2006). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- LAHELMA, Elina (2002). “School is for Meeting Friends: secondary school as lived and remembered.”, In *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, nº. 3, pp. 367-381.
- LAHIRE, Bernard (2004). *Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- LAWLER, Steph (2011). “‘Normal people’: Recognition and the Middle Classes.”, In Janice McLaughlin, Peter Phillimore & Diane Richardson (eds.), *Contesting Recognition. Culture, Identity and Citizenship*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- LEES, Sue (2000). “Sexuality and citizenship education.” In Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (eds.), *Challenging democracy: International perspectives on gender, education and citizenship*. London/New York: Routledge/Falmer, pp. 259-277.
- LIMA, Antónia Pedroso & SARRÓ, Ramon (Orgs.) (2006). *Terrenos Metropolitanos. Ensaio sobre produção etnográfica*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- LLAMAS, Ricardo & VIDARTE, Francisco Javier (1999). *Homografías*. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- LOURO, Guacira Lopes (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- LOURO, Guacira Lopes (2000). *O Corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, Guacira Lopes (2001). “Teoria Queer – Uma política Pós-Identitária para a Educação.”, In *Estudos Feministas*, Ano 9, pp. 541-553.
- MAC AN GHAILL, Máirtín (1996). “Deconstructing Heterosexualities within School Arenas.”, In *Curriculum Studies*, 4:2, pp. 191-209.

- MAC AN GHAILL, M. (2007) 'Heterosexism and homophobia in the hidden curriculum.', In B.B. Banks (Ed.), *Gender and Education: An Encyclopaedia*. New York: Greenwood Press (with Chris Haywood).
- MAGALHÃES, Stoer & STOER, Stephen (2005). *A Diferença somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- MALINOVSKI, Bronislaw (1997). "Os Argonautas do Pacífico Ocidental.", In *Ethnologia*, n. s., n.º. 6-8, pp. 17-37.
- MARCUS, George (1995). "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography.", In *Annual Review of Anthropology*, vol. 24, pp. 95-117.
- MARSHALL, T. W. (2009). "Citizenship and Social Class.", In Jeff Manza & Michael Sauder (eds.), *Inequality and Society*. New York: W. W., Norton, pp. 148-154.
- MERTON, Robert K. (1968). "The Self-Fulfilling Prophecy.", In *Social Theory and Social Structure*, New York: The Free Press, pp. 475-490.
- MCORMACK, Mark (2010). "The Positive Experiences of Openly Gay, Lesbian, Bisexual and Transgendered Students in a Christian Sixth Form College.", In *Sociological Research Online*, 17 (3), n.º. 5, pp. 1-10.
- MCCOMARK, Mark (2012a). *The Declining Significance of Homophobia. How Teenage Boys are Redefining Masculinity and Heterosexuality*. New York: Oxford University Press.
- MCCORMACK, Mark (2012b). "Queer Masculinities, Gender Conformity, and the Secondary School.", In John C. Landreau & Nelson M. Rodriguez (Eds.), *Queer Masculinities. A Critical Reader in Education*. New York: Springer, pp. 35-46.
- MCINTOSH, Mary (1968). "The Homosexual Role.", In *Social Problems*, vol. 16, n.º. 2, pp. pp. 182-192.
- MCROBBIE, Angela & GARBER, Jenny (2003). "Girls and Subcultures: An exploration.", In Stuart Hall & Tony Jefferson (eds.), *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. CSSS: Routledge, pp. 209-222.
- MEDHURST, Andy (1997). "Camp.", In *Lesbian and Gay Studies: A Critical Introduction*, Andy Medhurst & Sally R. Munt, Cassell, London, pp. 274-293.
- MENEZES, Inês (2000). "Intimidade, norma e diferença: a modernidade gay em Lisboa.", In *Análise Social*, vol. XXXIV (153), pp. 933-955.

- MICELI, Melinda S. (2002). "Gay, Lesbian and Bisexual Youth.", In Diane Richardson e Steve Seidman (eds.), *Handbook of Lesbian & Gay Studies*, London; Sage Publications, pp. 199-214.
- MOITA, Gabriela (2001). *Discursos sobre a homossexualidade no contexto clínico. A homossexualidade de dois lados do espelho*. Tese de Doutorado. Porto: ICBAS.
- NEVES, Tiago (2006). "A etnografia no estudo do desvio.", In "*Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*", Lisboa: AIPS, pp.96-101.
- NUNES, Adérito Sedas (1991). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- PAIS, José Machado (1996). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PAIS, José Machado (2006). "Jovens e Cidadania.", In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, pp. 53-70.
- PASCOE, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: masculinity and sexuality in high school*. California: University of California Press.
- PATEMAN, Carole (2003). "O Contrato Sexual: O Fim da História?," In *ex aequo*, n.º 8, pp. 31-43.
- PAYNE, Elizabeth C. (2013). "Popularity, Heterosexism and Girls' School Success.", In *The Huffington Post*, [on-line], http://www.huffingtonpost.com/elizabeth-c-payne/popularity-heterosexism-a_b_2784039.html, 03/08/2013.
- PEREIRA, Maria do Mar (2009). "Fazendo género na escola: uma análise performativa da negociação do género entre jovens.", In *ex aequo*, n.º 20, pp. 113-127.
- PLUMMER, Ken (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*, Seattle & London: University of Washington Press.
- POPPER, Karl (1972). *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Editora Cultrix.
- PUAR, Jasbir (2010). "In the wake of It Gets Better.", In *The Guardian*, [on-line], <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/cifamerica/2010/nov/16/wake-it-gets-better-campaign>, 26/05/2012.
- RASMUSSEN, Mary Louise; ROFES, Eric & TALBURT, Susan (eds.) (2004). *Youth and Sexualities. Pleasure, Subversion, and Insubordination in and out of Schools*. New York: Palgrave Macmillan.

- RICH, Adrienne (1980). "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence.", In *Signs*, vol. 5, nº. 4, Women: Sex and Sexuality, pp. 631-660.
- RICHARDSON, Diane (2004). "Locating Sexualities: From Here to Normality.", In *Sexualities*, vol. 7(4), pp. 391-411.
- ROCHEX, Jean Yves (2003). "Pistas para uma desconstrução do tema «a violência na escola».", In José Alberto Correia, & Manuel Matos (orgs.), *Violência e violências da e na escola*. Porto: Afrontamento/CIIE, pp. 13-21.
- ROOKE, Alison (2010). "Queer in the Field. On Emotions, Temporality and Performativity in Ethnography.", In Kath Browne & Catherine Nash (eds.). *Queer Methods and Methodologies. Intersecting Queer Theories and Social Science Research*. Farnham: Ashgate, pp. 25-39.
- RUBIN, Gayle (2011a). "The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex.", In *Deviations. A Gayle Rubin Reader*. Durham: Duke University Press, pp. 33-65.
- RUBIN, Gayle (2011b). "Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality.", In *Deviations. A Gayle Rubin Reader*. Durham: Duke University Press, pp. 137-181.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2002). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez Editora.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2008). *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez Editora.
- SANTOS, Sofia Almeida; SILVA, Joana dos Santos & FONSECA, Laura (2009). "Como os contextos educativos trabalham nas e com as sexualidades juvenis?", In *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- SANTOS, Sofia Almeida., FONSECA, Laura & ARAÚJO, Helena Costa (2012). "Sex Education and the Views of Young People on Gender and Sexuality in Portuguese Schools.", In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 35, pp. 29-44.
- SCOTT, Joan W. (1995). "O Gênero Como Categoria Útil de Análise Histórica.", In *Educação e Realidade*, 2, pp. 5-12.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky (1985). *Between Men. English Literature and Male Homosocial Desire*. Columbia University Press. New York.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky (2007). "A Epistemologia do Armário.", In *cadernos pagu* (28), pp. 19-54.

- SILVA, Aline Ferraz & VIEIRA, Jarbas Santos (2009). “Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola.”, In *Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, nº. 2, pp.185-200.
- SILVA, Sofia Marques da (2004a). *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola: uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de Mestrado. Porto: FPCEUP.
- SILVA, Sofia Marques da (2004b). “Doubts and Intrigues in Ethnographic Research.”, In *European Educational Research Journal*, vol. 3, nº. 3, pp. 566 -582.
- SILVA, Sofia Marques da & ARAÚJO, Helena Costa (2007). “Interrogando masculinidades em contexto escolar: mudança anunciada?”, In *ex aequo*, nº. 15, pp. 89-117.
- SILVA, Sofia Marques da (2010). “Estudantes e jovens em contexto escolar. Contributos da Sociologia da Educação para o estudo das juventudes na escola.”, In Pedro Abrantes (org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*, Lisboa: Mundos Sociais, pp.81-102.
- SILVA, Sofia Marques da (2011). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia das fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- SKLIAR, Carlos (2003). “A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros «outros».”, In *Ponto de Vista*, Florianópolis, nº. 05, pp. 37-49.
- SONTAG, Susan (1999). “Notes on ‘Camp’.”, In Fabio Cleto (ed.), *Camp: Queer Aesthetics and the Performing Subject*. Edinburgh: Edinburgh Open University, pp. 53-65.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1988). “Can the Subaltern Speak?” In Cary Nelson and Larry Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Basingstoke: Macmillan Education, pp. 271-313.
- TALBURT, Susan (2004). “Intelligibility and Narrating Queer Youth.”, In Mary Louise Rasmussen, Eric Rofes & Susan Talburt (eds.), *Youth and Sexualities. Pleasure, Subversion, and Insubordination in and out of Schools*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 17-39.
- TAYLOR, Yvette, HINES, Sally & CASEY, Mark E. (eds.) (2010). *Theorizing Intersectionality and Sexuality*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- TAYLOR, Yvette (2007). “Complexities and Complications: Intersections of Class and Sexuality.”, In Yvette Taylor, Sally Hines & Mark E. Casey (eds.) (2010).

- Theorizing Intersectionality and Sexuality*. Hampshire: Palgrave MacMillan, pp. 37-55.
- UNESCO (2012). *Review of Homophobic Bullying in Educational Institutions*. Paris: UNESCO.
- VALE DE ALMEIDA, Miguel (2010). “O Contexto LGBT em Portugal.”, In Conceição Nogueira & João Manuel Oliveira (org.), *Estudos sobre a Discriminação em função da Orientação Sexual e da Identidade de Género*. Lisboa: CIG, Colecção Estudos de Género, nº. 8, pp. 45-92.
- VALENTINE, Gill, BUTLER, Ruth & SKELTON, Tracey (2001). “The Ethical and Methodological Complexities of Doing Research with 'Vulnerable' Young People.”, In *Ethics, Place & Environment: A Journal of Philosophy and Geography*, 4:2, pp. 119-125.
- VALENTINE, Gill & SKELTON, Tracey (2003). “Finding Oneself, Losing Oneself: The Lesbian and Gay ‘Scene’ as a Paradoxical Space.”, In *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 27, 4, pp. 849-866.
- YOUNG, Iris Marion (2003). “O Género como Serialidade. Pensar as mulheres como um colectivo serial.”, In *ex aequo*, nº. 8, pp. 113-139.
- WARNER, Michel (ed.) (2004). *Fear of a Queer Planet. Cultural Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WEEKS, Jeffrey (1998). “The Sexual Citizen.”, In *Theory, Culture & Society*, vol. 15 (3-4), pp. 35-52.
- WILLIS, Paul (1999). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Ashgate.
- WILLIS, Paul & TRONDMAN, Mats (2008). “Manifesto pela Etnografia.”, In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº. 27, pp. 211-220.
- WILLMS, Jon Douglas (2003). *Student Engagement At School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA*. Paris: OECD.