



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)**

NORCIRIO SILVA QUEIROZ

MANAUS

2018



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)

**VIVÊNCIAS DA HOMOFOBIA NO PERÍODO ESCOLAR:
SIGNIFICAÇÕES NA IDADE ADULTA**

Norcirio Silva Queiroz

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Machado Duran Gutierrez

MANAUS

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Queiroz, Norcirio Silva
Q3v Vivências da Homofobia no período escolar : Significações na
idade adulta / Norcirio Silva Queiroz. 2018
130 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Denise Machado Duran Gutierrez
Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicológicos e
Saúde) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Homofobia. 2. Escola. 3. Implicações Psicossociais. 4. Análise
de Conteúdo. 5. Redes Sociais Significativas. I. Gutierrez, Denise
Machado Duran II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

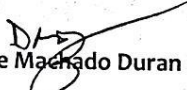
NORCIRIO SILVA QUEIROZ

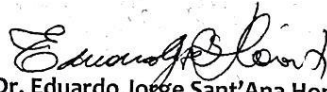
“Vivências da homofobia no período escolar: significações na idade adulta.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha de Processos Psicológicos e Saúde.

Aprovado em 15 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Denise Machado Duran Gutierrez
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS


Prof. Dr. Eduardo Jorge Sant'Ana Honorato
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS


Prof.^a Dr.^a Adriana Rosmaninho Caldeira de Oliveira
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo companheirismo, por ter me concedido forças para continuar quando eu já não aguentava. Agradeço pela sua presença em minha vida.

Aos meus pais pela minha criação, pelas histórias contadas na minha infância, as quais me fizeram ter paixão pelo saber, o que talvez tenha sido o início da minha curiosidade pela vida e pelo mundo, característica fundamental em qualquer pessoa que se propõe a iniciar uma pesquisa, científica ou não. Além disso, por todo o esforço, ajuda e apoio concedidos a mim de forma tão natural e carinhosa.

Às minhas irmãs pelos aprendizados, pelo apoio, pelas palavras, pelos sushis e pela compreensão quanto a minha ausência nas tardes cinema em casa. Vocês são muito especiais para mim!

A Elena pelo companheirismo, pelo apoio e escuta nos momentos mais tensos, sempre concedidos com muito afeto e solidariedade. Agradeço principalmente pela compreensão ao lidar com minhas “ausências por licença de mestrado”. É uma honra poder compartilhar dessa vivência com você!

Aos meus amigos, companheiros de jornada, os quais me acolheram e me apoiaram nessa jornada acadêmica e pessoal. Agradeço a compreensão pelas minhas faltas e visitas *vapt-vupt*.

Aos meus colegas de mestrado que embarcaram comigo nesse caminho de dúvidas, incertezas e de gratificação também. Sou grato pela ajuda, pelas conversas e pelo carinho. “Tudo que é sólido se dissolve no ar”.

Ao Thiago e Fabi, casal que vem me ajudando desde a minha graduação. Vocês têm me apoiado desde o início e me recebido de braços abertos sempre que recorro a vocês. Minha eterna gratidão!

A Denise, dedicada orientadora, que tem toda a minha admiração. Agradeço pela dedicação e confiança a mim depositadas desde o início desse processo; pela paciência com meus erros, meu tempo e meu ritmo e, também, pelas comemorações com meus acertos.

A Adriana que me recebeu de braços abertos quando cheguei cheio de dúvidas quanto a tudo: pesquisas, metodologias intransigentes, a vida acadêmica, vida pessoal etc. Sempre me motivou a ser uma pessoa melhor, a estimular a minha curiosidade. E também me mostrou que o ambiente acadêmico pode ser mais leve e divertido. É sempre bom encontrar pessoas como você!

A Tirza, grumpy cat, que sempre me apoiou na minha vida pessoal e acadêmica. Muito obrigado por tudo!

A Mari pela ajuda desde antes do mestrado. Agradeço pelas conversas sempre dedicadas e muito instigantes; pelo apoio e ajuda sempre que pôde. É sempre bom trocar com você!

A Catarina pelas conversas que me permitiram expandir conceitos e experiências acadêmicas, além da escuta e apoio. Sou muito grato por tudo!

À Casa da Carol, lugar onde pude vivenciar bons momentos com grupos, além de aprender muito sobre respeito. Agradeço à equipe e aos frequentadores.

Aos Grupos de Homens que pude participar. Sem vocês nada disso seria possível. Ali pude encarar minhas feridas do universo masculino e entender mais sobre as múltiplas formas de entender/ver/ser as masculinidades e suas nuances.

Ao Manifesta LGBTQ+ pela grande ajuda nessa pesquisa e pelo belíssimo trabalho que têm feito em prol da comunidade LGBTQ, vocês têm ajudado a fazer uma realidade diferente no Amazonas.

Aos participantes da pesquisa, homens honrados que compartilharam suas histórias comigo. Agradeço pela confiança e pela coragem em expor suas vivências. Admiro muito todos vocês.

À FAPESAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas) que me contemplou com a bolsa de estudos, a qual me ajudou a adquirir muitos conhecimentos e, com certeza, contribuiu para que essa jornada fosse mais suave.

À banca pelas considerações colocadas de forma muito atenciosa, assertiva e pedagógica. Suas considerações me ajudaram a aperfeiçoar essa pesquisa.

RESUMO

A homofobia sofrida na escola não se encerra no ato em si, podendo trazer implicações psicossociais que podem perdurar até a vida adulta. Dessa forma, procuramos responder a seguinte pergunta: Como se dão as vivências desses jovens? Para isso, elaboramos o objetivo geral: Compreender as vivências de homens homossexuais cisgênero adultos acerca da homofobia sofrida na escola e suas implicações subjetivas. Os específicos são: Analisar os relatos acerca da homofobia sofrida na escola; descrever as significações atribuídas às implicações subjetivas decorrentes da homofobia na escola; caracterizar a organização e funcionamento das Redes Sociais Significativas do sujeito utilizadas para lidar com as situações de violência homofóbica da época e atualmente. Utilizamos como marco teórico a Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado por entendermos a escola como aparelho reprodutor de ideologias das classes dominantes; a Teoria *Queer* voltada para o campo da educação; e a Teoria das Redes Sociais que nos auxiliará no entendimento da constituição e funcionamento das Redes Sociais Significativas, além de nos conferir também instrumento para a coleta de dados. Trata-se de pesquisa qualitativa descritiva, na qual entrevistamos 10 homens homossexuais com idade entre 18 e 30 anos que sofreram homofobia em escola manaura. Para a coleta dos dados realizamos entrevista semi-estruturada, além de preenchimento do instrumento Mapa Mínimo de Relações (MMR). Para análise das entrevistas utilizamos a Análise de Conteúdo temática, e para a análise das Redes Sociais Significativas, utilizamos a Teoria das Redes Sociais. Como resultados da Análise de Conteúdo, encontramos duas categorias finais: Vivências das homofobias e Implicações Psicossociais à época e atuais. Na primeira, os relatos trouxeram o sofrimento dos entrevistados pelo descumprimento da normatividade aliado ao fato de se encontrarem em um ambiente normativo, que possibilita que a homofobia se perpetue; Já na segunda categoria, são trazidas algumas implicações como forma de prevenção do sujeito diante de possíveis ataques, algumas para neutralizar ou contra-atacar; outras serviram, ainda, para ajudar o sujeito a sentir mais empatia para com o próximo. A análise das Redes Sociais Significativas dos sujeitos apresentou desde sujeitos que encontraram na escola a perpetuação do desamparo encontrado dentro de casa até aqueles que cresceram em um ambiente de respeito às diferenças e tiveram apoio psicoterápico. Alguns entrevistados não tinham a quem recorrer no período escolar, senão aos seus colegas da mesma idade. Nessa perspectiva, se faz importante que a escola invista em projetos que protagonizem os adolescentes para atuarem na educação e prevenção da discriminação entre seus pares.

Palavra-chave: Homofobia; Escola; Implicações Psicossociais; Análise de Conteúdo; Redes Sociais Significativas.

ABSTRACT

The homophobia suffered in the school does not end in the act itself, being able to bring psychosocial implications that can last until the adult life. In this way, we try to answer the following question: How do the experiences of these young people take place? To answer this question, we elaborate the general objective: To understand the experiences of adult cisgender homosexual men about the homophobia suffered in school and its subjective implications. The specifics are: To analyze the reports about the homophobia suffered in the school; to describe the meanings attributed to the subjective implications of homophobia in school; to characterize the organization and functioning of the Significant Social Networks used to deal with situations of homophobic violence of the time and today. We use as theoretical framework the Theory of Ideological Apparatus of the State because we understand the school as a reproductive apparatus of ideologies of the dominant classes; the Queer Theory focused on the field of education; and Social Networks Theory that will help us understand the constitution and functioning of Significant Social Networks, as well as giving us an instrument for data collection. This is a descriptive qualitative research, in which we interviewed 10 homosexual men aged between 18 and 30 who suffered homophobia at schools of Manaus. For the data collection, we performed a semi-structured interview, in addition to completing the Minimum Relationship Map (MMR) instrument. For the analysis of the interviews we use the Thematic Content Analysis, and for the analysis of Significant Social Networks, we use Social Networks Theory. As results of the Content Analysis, we find two final categories: Experiences of homophobia and Psychosocial Implications to the time and current. In the first one, the reports brought the suffering of the interviewees by the noncompliance of the normative allied to the fact that they are in a normative environment, that allows that the homophobia is perpetuated; Already in the second category, some implications are brought as a way of preventing the subject from possible attacks, some to neutralize or counterattack; others also served to help the subject to feel more empathy for the neighbor. The analysis of the Significant Social Networks of the subjects presented from the subjects that found in the school the perpetuation of the helplessness found in the house until those who grew up in an environment of respect to the differences and had psychotherapeutic support. Some interviewees had no one to turn to during the school period, except their peers of the same age. In this perspective, it is important that the school invest in projects that lead adolescents to act in education and prevention of discrimination among their peers.

Keywords: Homophobia; School; Psychosocial Implications; Content analysis; Significant Social Networks.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro comparativo entre a luta pró-homossexual e o espírito político queer	29
Quadro 2– Perfil dos Entrevistados.....	42
Quadro 3– Procedimento analítico das categorias	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Legenda de Cores	45
Figura 2- MMR da época – Mercúrio	75
Figura 3- MMR atual - Mercúrio	77
Figura 4- MMR da época - Gambit.....	79
Figura 5- MMR atual - Gambit	81
Figura 6- MMR da época - Noturno.....	83
Figura 7- MMR atual - Noturno.....	85
Figura 8- MMR da época - Wolverine	86
Figura 9- MMR atual - Wolverine	87
Figura 10- MMR da época - Ciclope	90
Figura 11 - MMR atual - Ciclope.....	93
Figura 12- MMR da época - Fera.....	94
Figura 13- MMR atual - Fera	96
Figura 14- MMR da época - Magneto.....	97
Figura 15- MMR atual - Magneto	99
Figura 16- MMR da época – Estrela Polar.....	101
Figura 17- MMR atual – Estrela Polar	103
Figura 18- MMR da época – Homem de Gelo.....	104
Figura 19- MMR atual – Homem de Gelo	106
Figura 20- MMR da época - Xavier	108
Figura 21- MMR atual - Xavier	110

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. JUSTIFICATIVA.....	16
3. OBJETIVOS.....	20
3.1 Objetivo geral	20
3.2 Objetivos Específicos	20
4. MARCO TEÓRICO.....	21
4.1 A Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado.....	22
4.2 A Teoria <i>Queer</i>	26
4.2.1 Uma breve introdução histórica	27
4.2.2 A sexualidade para Foucault	29
4.2.3 Teoria Queer, heteronormatividade e educação	31
4.3 Redes Sociais	34
4.4 Gênero e homofobia.....	36
4.5 Movimentos LGBT no Brasil	39
5. MARCO METODOLÓGICO	40
5.1 Natureza da pesquisa	40
5.2 Contextualização.....	41
5.2.1 Local da pesquisa	41
5.2.2 Sujeitos	41
5.2.3 Material e Instrumentos.....	43
5.3 Operacionalização.....	43
5.3.1 Procedimentos para coleta de dados.....	43
5.3.2 Procedimentos para a análise dos dados	46
5.4 Cuidados éticos	48
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
6.1 Análise do conteúdo das entrevistas	48
6.2 Vivências das homofobias	49
6.2.1 Escola e normatividade sexual	50
6.2.2 Constrangimento e estigmatização.....	54
6.3 Implicações Psicossociais à época e atuais.....	56
6.3.1 Normatividade sexual e o sujeito	56
6.3.2 Culpabilização.....	60
6.3.3 Sentimentos negativos.....	61
6.3.4 Mudanças	64
6.3.5 Isolamento social.....	67
6.3.6 Ideações e tentativas de suicídio	69

6.3.7 Ressignificando ativamente a vivência	71
6.4 Redes Sociais Significativas	74
6.4.1 Mercúrio	75
6.4.2 Gambit	79
6.4.3 Noturno.....	83
6.4.4 Wolverine	86
6.4.5 Ciclope	90
6.4.6 Fera.....	94
6.4.7 Magneto.....	97
6.4.8 Estrela Polar	101
6.4.9 Homem de Gelo	104
6.4.10 Xavier	108
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
8. REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	123
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	123
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	124
APÊNDICE C – OSTRAS DE CORES.....	126
ANEXOS.....	127
ANEXO I - MAPA MÍNIMO DE RELAÇÕES.....	127
ANEXO II – MANIFESTO DE CRIAÇÃO DO MANIFESTA LGBT+®	128
ANEXO III – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	131

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço no qual os jovens convivem diariamente em relações reguladas por normas sociais, institucionais e culturais. Nesse, os estudantes repensam e ressignificam questões de variadas ordens, experimentam identidades e atribuem sentidos a suas existências.

Dentro do cotidiano escolar que autobiografias são moldadas e modificadas de acordo (e com) as interações vivenciadas; é nele que os alunos elegem modelos a serem seguidos, produzindo diferenças e semelhanças identitárias num processo dialético contínuo. Sob este prisma, valores e crenças vivenciados na escola passam a integrar a visão de mundo do jovem, fazendo com que estes, por vezes, se sobreponham aos aprendidos e vivenciados no âmbito familiar (COUTO, 2011).

Nesse contexto, a escola se torna um lugar de reprodução de diversos parâmetros norteadores, de normas vigentes e de hegemonia cultural. A norma sexual é a heteronormativa – imposta por meio de práticas, valores, discursos –, através da qual a heterossexualidade é tomada como a única possibilidade natural. Embora possamos perceber o dispositivo da heteronormatividade em diversos espaços sociais e institucionais, é na escola e em casa que podemos verificá-la em nível mais categórico (JUNQUEIRA, 2013).

A partir dessas vivências, muitos jovens passam a enxergar as expressões identitária/sexuais que se diferenciam da heteronormatividade como execráveis, podendo resultar em práticas e atitudes discriminatórias, além de piadas, ridicularizações, aversão e desprezo, ou seja, em práticas homofóbicas.

De acordo com Abramovay (2015, p10),

Uma das discriminações que mais chama a atenção nas escolas é a homofobia, ou o tratamento discriminatório sofrido por jovens de ambos os sexos tidos como homossexuais, legitimada por moralismos em nome da masculinidade. Tal discriminação baseia-se na concepção de que existe uma sexualidade correta, “normal”, que deve ser sinônimo de casar e ter filhos. Assim, a homofobia é legitimada por padrões culturais que condenam práticas não-heterossexuais. Com efeito, em uma cultura machista, a homossexualidade representa uma afronta à masculinidade/virilidade.

Dentro dessa perspectiva, ainda hoje, os estudantes são expostos diariamente a tratamentos discriminatórios, ofensas, insinuações preconceituosas, constrangimentos e agressões – em distintas dimensões – embasados no controle e na vigilância cumprindo à manutenção da normatividade sexual (JUNQUEIRA, 2013).

A homofobia na escola pode ser percebida não apenas em atos de colegas estudantes, mas também em materiais didáticos, nas concepções curriculares e nas relações pedagógicas normatizadoras (ALBUQUERQUE e WILLIAMS, 2015).

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) fizeram levantamento acerca da violência na escola com 9.937 estudantes do ensino fundamental e médio no Distrito Federal no ano de 2008 e verificaram que 63,1% dos estudantes observaram algum tipo de violência homofóbica no ambiente escolar, enquanto que quase 30% dos participantes não gostariam de ter colegas de classe homossexuais.

As agressões verbais, as ofensas e os xingamentos mesmo que ainda sejam vistos como microviolências – por conta da “tipicidade” do comportamento infanto-juvenil –, podem incutir sentimentos de violência efetiva experienciados pela vítima. Além do mais, podem se configurar como porta de entrada para que a violência física seja consumada (ABRAMOVAY, 2015). É importante destacar que estudos apontam que, dentre os tipos de violências homofóbicas sofridas no âmbito escolar, as ofensas homofóbicas de cunho verbal são maioria (PERUCCHI & CORREA, 2013; ALBUQUERQUE & WILLIAMS, 2015).

Por vezes, a homofobia não é vista à época como ofensiva, tanto pela vítima quanto pelo agressor, mas tomada como brincadeira passível de ocorrência em qualquer estabelecimento escolar, havendo uma verdadeira banalização de formas seminais de discriminação (PERUCCHI & CORREA, 2013). A partir disso, podemos observar a atuação do dispositivo da heteronormatividade, apontando para o transgressor, punindo-o com olhares, gestos ou verbalizações, objetivando o seu retorno para a “via correta”.

Além disso, há também a presença de práticas homofóbicas veladas, as quais são igualmente discriminatórias, tais como deixar de chamar para festas de aniversários, não apresentar o colega para a família por ser homossexual. Naturalmente, que não são atos de violência física, mas atuam de maneira sutil inferiorizando os sujeitos que se diferenciam da norma (PULCINO et al, 2014).

Sabemos atualmente que as implicações subjetivas da discriminação por conta da sexualidade vão para além dos muros da escola e se estendem ao longo da vida da vítima. É de consenso entre estudos da homofobia na escola que esta se relaciona a comprometimentos psicossociais e psiquiátricos na vida adulta. Baixa autoestima, isolamento social, dificuldade de concentração, fobia à escola, tendência à depressão, ideação suicida, adição ao álcool, maior exposição a doenças sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS são algumas das implicações registradas em vítimas de violência homofóbica no período escolar (TOOMEY, RYAN, DIAZ, CARD & RUSSELL, 2010; RUSSELL, RYAN, TOOMEY, DIAZ, &

SANCHEZ, 2011; ANTÓNIO, PINTO, PEREIRA, FARCAS & MOLEIRO, 2012; HERNANDEZ & VALERO, 2014; ALBUQUERQUE & WILLIAMS, 2015).

Estudos apontam para a predominância de sintomas depressivos e maior índice de ideação suicida em adolescentes que sofreram homofobia na escola do que em jovens que não sofreram esse tipo de violência (ASSIS, GOMES & PIRES, 2014; HERNANDEZ & VALERO, 2014). Já Teixeira-filho, Rondini e Bessa (2011) observaram que grande parte dos adolescentes não-heterossexuais, assumidos ou não, que foram discriminados por conta da sua sexualidade já pensaram em suicídio.

Cornejo (2010) sugere que o círculo de violência homofóbica sofrida na escola enfraquece a partir do momento em que as vítimas de agressões decidem enfrentar a situação e romper o silêncio. Dentro dessa perspectiva, o autor lista alguns elementos que podem ajudar no enfrentamento da violência homofóbica: a ruptura do silêncio (seja por parte do aluno, seja por parte do quadro profissional da escola), prevenção do bullying anti-homossexual, a promoção de redes de apoio e o suporte da família.

Dentro dessa perspectiva, António et al (2012) destacam que a existência de suporte social e/ou parental podem minimizar as consequências da homofobia. Às vezes, o jovem não procura apoio da família por não ter conhecimento da própria sexualidade ou por vergonha da situação, entretanto, é importante que ressaltemos a importância da Rede Pessoal Significativa no enfrentamento de situações adversas.

Dessa forma, a possibilidade da criação de um ambiente educacional acolhedor – em que as diferenças sejam não apenas toleradas, mas respeitadas em sua singularidade –, se fundamenta na construção de um ambiente que promova e incentive o enfrentamento de todos os tipos de desrespeito à dignidade do ser humano.

A falta de preparo nas escolas para que haja esse tipo de apoio faz com que os alunos que sofram desse tipo de violência não tenham a quem recorrer (ABRAMOVAY, 2015). O desamparo, por vezes, encontrado em casa se perpetua no ambiente escolar, o que acaba por repercutir na vida do aluno em diversos níveis, atrapalhando o desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Em estudo realizado no contexto amazônico, Neves et al (2012) apontam para a necessidade da implantação de propostas de políticas educacionais voltadas os educadores, os quais devem possuir um conhecimento mínimo necessário para possibilitar os alunos a refletirem de forma crítica sobre as sexualidades, além de adotar postura acolhedora e aberta às diversas demandas relacionadas à temática.

Nesse sentido, em 2011, foi lançado o Projeto Escola Sem Homofobia, financiado pelo Ministério da Educação, em uma ação colaborativa idealizada e implementada por organizações de sociedade civil, como a ALGBT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais, ECOS – Comunicação em Sexualidade e Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. No entanto, o que seria um importante passo na luta contra a homofobia no ambiente escolar encontrou barreiras no jogo político. Entre os materiais, encontrava-se o kit anti-homofobia, taxado pela bancada evangélica de “*kit gay*”, contendo material didático e vídeos informativos acerca de questões de sexualidade e gênero. Mesmo pronto para impressão, o kit encontrou forte resistência em setores conservadores da sociedade e no Congresso Nacional, o que culminou no veto pela então presidente Dilma Rousseff, a qual considerou o material audiovisual “*inadequado*”.

Portanto, se faz de suma importância que compreendamos quais os processos subjetivos vivenciados pelas vítimas da violência homofóbica nesse ambiente, o qual deveria proporcionar acolhimento e uma educação voltada para a liberdade, respeitando as distintas expressões do ser humano.

2. JUSTIFICATIVA

Meu interesse pelo estudo da homofobia na escola se consolidou com minha experiência como profissional clínico e facilitador de grupos de autoconhecimento para homens, e tem base em minha vivência como familiar e amigo de pessoas não-hétero, bem como na minha experiência escolar enquanto aluno diferente da norma, mesmo que heterossexual.

Como familiar, entre várias situações, presenciei a tristeza das minhas tias quando meus avós disseram que não compareceriam ao casamento da minha tia com sua atual esposa. Mesmo com a certeza do afeto e amor que meus avós sabiam que existia entre elas, se opuseram a comparecer ao casamento por não considerarem como algo “*normal*”. Felizmente, de última hora resolveram ir à cerimônia. E foi lindo.

Como amigo, pude presenciar algumas “saídas de armário”¹ bem sucedidas. Os discursos, apesar de condizentes, revelavam uma norma transgredida “*mesmo que Deus não*

¹ Sair do armário é, basicamente, compartilhar socialmente a sua orientação sexual, tida como dissidente, ou seja, “se tornar” alguém que tem desejo por pessoa do mesmo sexo. Junqueira baseado em Sedgwick conceitua o armário como o: “processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hétero) normalidade (na qual estamos todos(as) envolvidos(as) e

aprove, continuaremos a te amar pois você é nossa filha”. Infelizmente, também pude presenciar muitas saídas de armário menos agraciadas. Com isso, eu me questionava sobre a tal saída do armário. Era para ser normal um adolescente ter que dizer para os pais que gosta de pessoa do mesmo sexo? Eu nunca tive que “assumir” nada a respeito do meu desejo para os meus e, muito menos, para a sociedade.

Depois de formado em Psicologia, a primeira pessoa que ajudei na clínica foi um jovem adulto homossexual que sofria de crises de ansiedade e depressão. Esse quadro se dava, entre outras coisas, por conta da não aceitação da sua orientação sexual por parte da mãe, a qual, com base na sua religião, justificava a homossexualidade como uma condição não natural, sendo então um ato pecaminoso. Pude acompanhar de perto a dor e as incertezas provenientes de um ambiente, que antes caracterizado como de acolhimento e aceitação, agora era permeado por acusações e sentimentos de desamparo e abandono. Aquilo me deixava pensativo e intrigado: como um ambiente agradável podia se transformar dessa forma a partir de um desejo? Ou seria a partir de uma crença?

Já como facilitador de grupos de autoconhecimento para homens, tive a oportunidade e o privilégio de trabalhar com homens que buscavam desenvolvimento pessoal através dos conhecimentos de suas potencialidades e limitações. As perguntas iniciais para os participantes eram: “o que é ser homem para você?” e “com quem você aprendeu a ser homem?”. São perguntas aparentemente simples, mas que revelavam a complexidade das “certezas” socioculturais do patriarcado, assim como as incertezas do que seria “*A Masculinidade*”. Nessas práticas, percebi ali que grande parte dos homens homossexuais eram considerados inferiores por alguns heterossexuais (e homossexuais!). Mesmo existindo certo grau de respeito quanto ao discurso de ambas as partes, faltava algo a mais para que esse respeito chegasse a outros níveis, quiçá à empatia. Ali, percebi que um trabalho mínimo de educação acerca de alguns termos básicos como o uso de “*orientação sexual*” ao invés de “*opção sexual*” – elucidando não ser esta uma questão de escolha, mas de desejo –, eram importantes para um convívio mais respeitoso. Percebi também que em alguns casos, os discursos de ódio eram reproduzidos por mera ignorância, já em outros, não.

No ambiente escolar, eventualmente, eu era chamado pejorativamente de homossexual e motivo de chacota por conta de comportamentos, roupas, gostos e valores que tinha, assim como acontece com qualquer menino no período escolar que foge do padrão hegemônico

pela qual somos afetados(as) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista” (2013,p. 486).

masculino. Por vezes, também estive do outro lado, ajudando a estigmatizar alunos que tinham comportamentos que fugiam da norma.

Naturalmente, meu intuito aqui não é o de assumir papel de vítima e muito menos de mártir, mas de mostrar que a instituição escolar pode, sim, atuar como vigilante panóptica² dos dispositivos instituídos socioculturalmente, e, que, o sujeito inserido nesse contexto está suscetível à reprodução de práticas e saberes tomadas como válidas pela norma vigente.

Além do mais, sempre me preocupou o fato de a escola se isentar de medidas e responsabilidades educativas que poderiam ser tomadas visando um melhor convívio nesse ambiente. Eu sempre vi e recebi muitas punições por comportamentos e condutas moralmente errôneas, entretanto, não havia nenhum tipo de medida educativa específica para a situação. A escola deve acompanhar a evolução da humanidade. Em entrevista ao Estadão em 2014, Mozart Ramos, renomado profissional brasileiro na área educacional, relatou que temos uma escola do século XIX, com professores do século XX, ensinando alunos do século XXI. Essa fala se referia à incapacidade da escola acompanhar o avanço tecnológico e curricular, entretanto, não é difícil fazer uma correlação com as situações supracitadas.

Acredito também que aumentar o conhecimento sobre o tema é uma forma de prevenção. A partir do conhecimento da vivência do outro, do sofrimento e das implicações resultantes desse processo, podemos estabelecer relações mais empáticas. Conhecer o sentido que as vítimas atribuem às situações de violência homofóbicas é uma maneira de se buscar uma relação mais humana no dia-a-dia.

Ao procurarmos escutar a outra pessoa, o que a situação significou para ela e, o mais importante, quais as implicações subjetivas acarretadas por essa situação, podemos então procurar novas maneiras de ser e estar no mundo, pautadas pelo respeito às diferentes formas de viver.

No âmbito social, acreditamos que pesquisar a temática contribui para que se pense em políticas públicas educacionais. Também, para que se criem subsídios para o enriquecimento da discussão das políticas educacionais de inclusão e respeito às diferenças, que na contemporaneidade encontram resistência no fundamentalismo da política brasileira, como aconteceu com o Projeto Escola Sem Homofobia.

² “O dispositivo panóptico, idealizado por Jeremy Bentham no século XIX, caracteriza-se como a figura arquitetural dessa nova tecnologia disciplinar. O panóptico, observa Foucault, é uma máquina de vigilância que possibilita que alguns indivíduos consigam vigiar eficiente e permanentemente o comportamento de muitos. Ele funciona a partir de três elementos arquitetônicos principais, a saber: 1) um espaço circular e fechado; 2) uma divisão em celas; e 3) uma torre central. Uma das mais importantes características desse dispositivo, diz Foucault, é que ele instaura um princípio de visibilidade permanente” (DANNER, 2010, p.151).

Esperamos que o conhecimento produzido por essa pesquisa ajude na construção de uma estrutura educacional que invista no pensamento em rede, isto é, na articulação da instituição escolar com a família do jovem e outras redes significativas, incentivando o diálogo a fim de promover o bem-estar do jovem e, conseqüentemente, uma qualidade maior no aprendizado.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

- Compreender as vivências de homens homossexuais cisgênero³ adultos acerca da homofobia sofrida na escola e suas implicações subjetivas.

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar os relatos acerca da(s) situação(s) homofóbica(s) sofrida(s) na escola;
- Descrever as significações atribuídas às implicações subjetivas decorrentes da homofobia na escola;
- Caracterizar a organização e funcionamento das Redes Sociais Significativas do sujeito à época e atuais utilizadas para lidar com as situações de homofobia da época e atualmente.

³ O termo cisgênero se refere à identidade de gênero. Ao passo que a orientação sexual se volta para o desejo do sujeito, a identidade de gênero se refere à maneira pela qual ele se identifica dentro dos padrões reconhecidos como gênero. Dessa forma, um homem homossexual cisgênero é aquele que tem desejo sexual/afetivo/relacional por outros homens e também se identifica com o sexo biológico que nasceu.

4. MARCO TEÓRICO

Entendemos a homofobia na escola como fenômeno multidimensional e de alta complexidade. Por isso, optamos pela utilização de conhecimentos da Teoria *Queer* voltada para o campo da educação, da Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado e de Redes Sociais para melhor compreendê-la, e, também, por acreditarmos que esse constructo teórico forma um conhecimento-base para que possamos olhar para a homofobia como inter-relacionada a fatores sociais, culturais e históricos, bem como não possuidora de berço no momento exato de sua manifestação, mas já existente anteriormente no campo ideológico e normativo/disciplinar; e, ainda, por tomarmos as implicações subjetivas como resultantes desse processo, e, portanto, passíveis de cuidados e colaboração com a existência de uma rede pessoal significativa de apoio.

Iniciaremos abordando a instituição escolar como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), a qual atua como organismo reprodutor de ideologias das classes dominantes, construindo um conhecimento-base para que melhor entendamos o pano de fundo escolar e como a ideologia encontra-se embrenhada nesta; Em seguida, nos apropriaremos de visão política e postura epistemológica da *Teoria Queer* voltada para o campo da educação. Além disso, buscaremos o entendimento de dispositivos disciplinares/controle que visam à manutenção de modelos hegemônicos de sexualidade na nossa cultura e convencionam, moldam e impõem identidades, corpos e desejos.

Em seguida, construiremos um conhecimento acerca das **Redes Sociais** levantando seus principais conhecimentos de modo que possamos entender como a Rede Social Significativa pode atuar no campo social, mental, emocional e espiritual frente às implicações decorrentes da homofobia. Acreditamos que o entendimento da constituição e funcionamento das Redes Sociais Significativas se constitui de grande relevância para a compreensão das vivências de situações homofóbicas sofridas por jovens na escola, pois muitas vezes eles não têm a quem recorrer, seja porque os pais não sabem/aceitam a sexualidade do filho, seja por conta de a escola não possuir profissionais capacitados para lidar com a situação.

Posteriormente, faremos uma breve explanação dos conceitos de gênero e masculinidades para melhor entendimento e contextualização da homofobia a partir do entendimento da construção sociohistórica dos papéis do masculino e do feminino.

Por fim, faremos um breve histórico dos movimentos LGBT no Brasil a fim de situarmos a luta política pelos direitos dessa população, bem como a evolução dos conhecimentos acadêmicos, pesquisas e conquistas na área ao longo da história brasileira.

4.1 A Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado

Nesta pesquisa, abordaremos a instituição escolar como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), constituindo-se, desse modo, como instrumento de reprodução de ideologias da classe dominante.

Althusser, apoiado nos estudos marxistas do Estado, em sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, aponta para os meios pelos quais a classe dominante mantém sua dominação: através de Aparelhos predominantemente **repressivos** ou **ideológicos** (ALTHUSSER, 1971). Nessa pesquisa, iremos nos deter nos **Aparelhos Ideológicos**, mais especificamente na escola como AIE.

Para que possamos pensar na escola como **reprodutora** de ideologias do Estado, se faz de fundamental importância que façamos uma breve explanação do conceito de ideologia.

Chauí denomina a ideologia como um dos meios utilizados pela classe dominante para dominar outras classes sem que estas tenham o conhecimento de que isso ocorre. A autora explica essa relação abaixo:

A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com a sua classe é a da submissão a condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa reconhecer-se como fazedor de sua própria classe. Ou seja, os indivíduos não podem perceber que a *realidade* da classe decorre da *atividade* de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. É uma fatalidade do destino. A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma “coisa” onde vivem (CHAUÍ, 2001, p.30).

Althusser recorre à Psicanálise para fazer uma analogia do conceito de ideologia. Para ele, se anteriormente à Freud, o sonho era considerado apenas como um depósito de resíduos do dia, portanto, construído de modo arbitrário e vazio, a ideologia para Marx seria construída de maneira similar, ou seja, uma construção imaginária e ilusória, constituída a partir dos resíduos da realidade plena e concreta, de indivíduos concretos, no plano material (ALTHUSSER, 1971).

Sob este prisma, a ideologia para Marx é desprovida de história própria, uma vez que a história se encontra fora desta, onde se encontram os indivíduos concretos. Portanto, não seria nada mais que puro sonho, “fabricado não se sabe por que potência: sabe-se apenas que ela

provém da alienação da divisão do trabalho, o que é também uma determinação *negativa*” (ALTHUSSER, 1971, p. 73-74).

Althusser propõe o conceito de uma ideologia em geral, sugerindo que – assim como o inconsciente proposto por Freud –, ela não é vazia e desprovida de história (num sentido negativo, como fora da própria história), mas é desprovida de história (num sentido positivo), por não ter uma linearidade cronológica, sendo então **eterna**, de caráter omni-histórico, ou seja, presente na história inteira⁴.

A partir dos estudos de Marx, Chauí elege alguns aspectos para que a ideologia se desenvolva na sociedade e se mantenha como de difícil remoção: a) **a separação do trabalho material do intelectual**: a divisão entre trabalhadores e pensadores faz com que a ideologia não perca a sua função, pois divide a sociedade entre aqueles que trabalham – não pensam e/ou não sabem pensar – e os que não trabalham – e, consequentemente, pensam e/ou sabem pensar; b) **o fenômeno da alienação**: enquanto o sujeito não se perceber como produtor da sua realidade, será subjugado pela ideologia dominante. A atribuição de suas condições de existência a forças exteriores e alheias às suas (deuses, Estado, destino, Natureza etc.) é um dos pilares mantenedores da ideologia; e c) **a luta de classes**: a dominação de uma classe sobre as outras é justamente o que a ideologia tem como objetivo ocultar. A ideologia atua como cristalizadora de ideias que invertem o real. Seu papel é o de fazer com que os sujeitos acreditem que essas ideias são autônomas e constituem-se em realidades autônomas, ou seja, não dependem de ninguém e não foram feitas pro ninguém (CHAUÍ, 2001).

A partir do entendimento dos aspectos supracitados, podemos observar quais os meios pelos quais a classe dominante mantém seus privilégios: através da ideologia e do Estado. Podemos entender o Estado como entidade que utiliza o Direito para legislar e interceder, ilusoriamente, a partir do interesse de todos, estando, então, resguardado no seu caráter impessoal. A filósofa, porém, chama a atenção para o papel escamoteado da ideologia nas mãos do Estado:

Como, porém, o Estado não poderia realizar sua função apaziguadora e reguladora da sociedade (em benefício de uma classe) se aparecesse como realização de interesses particulares, ele precisa aparecer como uma forma muito especial de dominação: uma dominação impessoal e anônima, a dominação exercida através de um mecanismo impessoal que são as leis ou o Direito Civil. Graças às leis, o Estado aparece como um poder que não pertence a ninguém. Por isso, diz Marx, em lugar do Estado aparecer como poder social unificado aparece como um poder desligado

⁴ Cabe ressaltar que o sentido de história para Marx é o sentido definido pelo Manifesto Comunista, doravante, a história como **luta de classes**, entre classes exploradas e exploradoras, classes dominadas e dominantes.

dos homens. Por isso também, em lugar de ser dirigido pelos homens, aparece como um poder cuja origem e finalidade permanecem secretos e que dirigem os homens (CHAUI, 2004, p. 28).

A partir do exposto, podemos inferir que um dos meios pelos quais a ideologia mantém a dominação das classes é pela substituição da realidade material pela ideia da realidade. O Estado é substituído pela *ideia de Estado* e o Direito pela *ideia de Direito*. Dessa forma, a dominação de classes é substituída pela *ideia de um interesse geral* e a dominação pelas leis é substituída pela *ideia das leis como legítimas, justas, boas e de interesse geral* (CHAUI, 2004).

Sob este prisma, a ideologia configura-se como a transformação das ideias de uma classe que já detém o plano material (econômico, político e social) em ideias dominantes também no plano espiritual (das ideias). Somente seriam consideradas válidas, boas e racionais as ideias dessa classe, ou seja, há a universalização das ideias da classe dominante. Só que isso somente poderia ocorrer num plano abstrato, pois, no plano concreto cada classe possui suas próprias ideias correspondentes às suas necessidades e vivências (CHAUI, 2004).

Quanto a isso, Althusser (1971) traz duas teses: 1) a ideologia representa a relação imaginária do indivíduo com as suas condições reais de existência e 2) a ideologia tem existência material.

Para explicar a primeira tese, Althusser aborda a ideologia como **ilusão** – ideologia como abstração e inversão da realidade⁵ –, que faz **alusão** à realidade, ou seja, corresponde em parte à realidade, mas não ao seu contexto geral. Desse modo, um saber abstrato e invertido da realidade pauta e baseia a vivência do sujeito com o mundo material. Para explicar essa relação, ele traz a sua segunda ideia, de que a ideologia tem existência material. A ideologia existe materialmente num Aparelho e em suas práticas. Tomando como exemplo uma pessoa que crê em Deus, essa pessoa vai à missa, se ajoelha, confessa seus pecados e se comporta de acordo com a doutrina cristã. Se esta crê na Justiça, faz petições, protesta e participa de manifestações.

⁵ Abstração [...] é o conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado, feito e acabado que apenas classificamos, ordenamos e sistematizamos, sem nunca indagar como tal realidade foi concretamente produzida. Uma realidade é concreta porque mediata, isto é, porque produzida por um sistema determinado de condições que se articulam internamente de maneira necessária. Inversão [...] é tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo, tomar os efeitos pelas causas, as consequências pelas premissas, o determinado pelo determinante. Assim, por exemplo, quando os homens admitem que são desiguais porque Deus ou a Natureza os fez desiguais, estão tomando a desigualdade como causa de sua situação social e não como tendo sido produzida pelas relações sociais e, portanto, por eles próprios, sem que o desejassem e sem que o soubessem (CHAUI, 2001, p. 40).

Podemos dizer então que as ideias constituintes das crenças de um sujeito estão inscritas numa materialidade, uma vez que “suas ideias são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que revelam as ideias desse sujeito” (ALTHUSSER, 1971, p. 88-89).

A partir disso, Althusser reformula a ideia de Marx, conferindo existência material às ideias por serem concretizadas a partir de atos materiais de sujeitos agindo de acordo com sua crença existente num aparelho ideológico material. Se a ideologia se concretiza na materialidade da prática social do sujeito, então podemos afirmar que, “só existe prática através e sob uma ideologia; e só existe ideologia através do sujeito e para os sujeitos” (ALTHUSSER, 1971, p. 91).

Faz-se importante destacarmos que Althusser traz a impossibilidade de escape da ideologia, pois esta interpela o indivíduo, transformando-o em sujeito; sendo, portanto, o ser humano um ser ideológico. Considerando o conceito da **ideologia em geral** como **eterna**, temos o indivíduo como **sempre-já sujeito**, pois já se encontra interpelado pela ideologia antes mesmo de nascer. A criança antes de nascer, por exemplo, já se encontra interpelada pela ideologia familiar, paternal/maternal, com expectativas relacionadas ao sexo, às performances, ao nome, à profissão etc.

A ideologia está presente em todos os lugares e em todas as práticas, inclusive nesta pesquisa, pois a pesquisa não existe sem sujeito, e este sempre fala de uma posição-sujeito, como veremos mais à frente.

Agora, ao compreendermos o que é a ideologia, passaremos para os aparelhos do Estado. Como já dito anteriormente, Althusser dividiu os aparelhos em repressivos e ideológicos. Os primeiros seriam os Aparelhos de Estado (AE) ou Aparelhos repressivos de Estado, constituídos do Governo, Exército, a Administração pública, Polícias, prisões etc. **Esses se utilizam basicamente da violência para a repressão** (mesmo que de maneira não física).

Já os AIE se apresentam como institucionalizadas e **atuam pela ideologia**, as quais vão desde o campo do religioso (sistema de igrejas), passando pelo familiar até o campo da informação (rádio, imprensa) e da cultura (cinema, teatro). E, obviamente, o campo escolar.

O autor destaca que enquanto os AE são basicamente do domínio público, os AIE são em sua maioria do domínio privado, mas não há uma regra para isso. Althusser explica que,

A distinção entre o público e o privado é uma distinção interior ao direito burguês, e válida nos domínios (subordinados) em que o direito burguês exerce os seus «poderes». O domínio do Estado escapa-lhe porque está «para além do Direito»: o Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, é pelo

contrário a condição de toda a distinção entre público e privado. Podemos dizer a mesma coisa partindo agora dos nossos Aparelhos Ideológicos de Estado. Pouco importa que as instituições que os realizam sejam «públicas» ou «privadas». O que importa é o seu funcionamento. Instituições privadas podem perfeitamente «funcionar» como Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1971, p. 45-46).

Agora, nos atentemos para os meios materiais pelos quais os AIE atuam:

[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente *pela ideologia* embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as Igrejas «educam» por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção (sic), etc., não só os seus oficiais, mas as suas ovelhas. (ALTHUSSER, 1971, p. 47).

Observada a materialidade da ideologia contida nas práticas educacionais enquanto AIE, podemos inferir que a reprodução de comportamentos e atos se faz cotidianamente através de rituais e abrange todos os sujeitos, seja por meio das ideias, seja por meio da repressão (de maneira secundária).

Os meios pelos quais a ideologia dominante é mantida e sustentada nas instituições escolares ainda acontecem por métodos sutis como os currículos, a arquitetura, o material didático e pelos comentários e atitudes do próprio quadro profissional. Na seção seguinte iremos abordar os pilares socioculturais que sustentam essa normatividade escolar.

4.2 A Teoria *Queer*

Até aqui vimos que a escola se constitui como um AIE e atua na manutenção da universalização das ideias da classe dominante como ideias naturalizadas, destituídas de construção histórica e social. Agora, se faz importante que entendamos o que é o dispositivo da sexualidade e como este atua no campo da educação visando disciplinar corpos e desejos, em consonância com as ideologias da classe dominante.

Para isso, utilizaremos os conhecimentos da Teoria *Queer*, a qual carrega em seu bojo o viés de luta política e de crítica aos regimes de normalização. Os teóricos *queer* se basearam, entre outros, na episteme, nos conceitos e métodos encontrados em **História da Sexualidade I: A vontade de saber** de Michel Foucault de 1976 e em **Gramatologia** de 1967 de Jacques Derrida (MISKOLCI, 2009). A contribuição do primeiro se deu por conceber

a sexualidade como dispositivo disciplinar utilizado como meio de normalização e de criação e subalternização de identidades.

Já a contribuição de Derrida se deu pela sua perspectiva metodológica da desconstrução e pelo seu conceito de suplementaridade, que “*mostra que significados são organizados por meio de diferenças em uma dinâmica de presença e ausência, ou seja, o que parece estar fora de um sistema já está dentro dele e o que parece natural é histórico*” (MISKOLCI, 2009, p. 153).

Judith Butler talvez seja a teórica mais conhecida no âmbito *queer*. Seguindo os estudos de Foucault, Butler interessa-se menos pelo sujeito do que pela sua condição sociocultural de assujeitamento. A sua análise visa entender os processos pelos quais as identidades são construídas no interior da linguagem e do discurso. Para ela, nós não criamos ou causamos os discursos e nem as instituições, mas eles nos causam e criam através da regulação da sexualidade e do nosso gênero (SALIH, 2015).

A partir dos preceitos acima mencionados, outros teóricos puderam referenciar o campo das análises sociais. Atualmente, o campo dos estudos queer abarca questões de diferentes áreas (sociologia, educação, antropologia social) e abordam diferentes temáticas (identidade, luta política, concepções de poder, não-binarismo). Naturalmente, cada uma dessas grandes áreas foca no que mais lhe apetece. Conosco não será diferente: focaremos na Teoria *Queer* voltada para o campo da educação, a qual se mostra de fundamental importância para a compreensão do objeto da nossa pesquisa e nos auxiliará na discussão dos dados.

Começaremos com um breve histórico da Teoria *Queer* para que melhor entendamos como se constrói o seu pensamento e visão de mundo; em seguida focaremos nos estudos de Foucault sobre a sexualidade, partindo de sua construção histórica a fim de que entendamos a sua configuração enquanto dispositivo disciplinar e sua atuação na contemporaneidade e, ainda, seus efeitos no disciplinamento dos corpos e desejos; após, abordaremos a heteronormatividade na visão queer e como essa episteme se articula no campo da educação.

4.2.1 Uma breve introdução histórica

Aqui, as obras do sociólogo Miskolci nos norteará na construção histórica da Teoria *Queer*.

Os estudos *queer* surgem no final da década de 1980 a partir dos movimentos sociais existentes nos Estados Unidos, sejam eles: o movimento pelos direitos civis da população

negra no Sul dos Estados Unidos, o movimento feminista da chamada segunda onda e o então movimento homossexual (MISKOLCI, 2015)

Esses movimentos tinham em comum a crítica às normas e padrões morais vigentes na sociedade:

[...] começaram a apontar que o corpo, o desejo e a sexualidade, tópicos antes ignorados, eram alvo e veículo pelo qual se expressavam relações de poder. A luta feminista pela contracepção sob o controle das próprias mulheres, dos negros contra os saberes e práticas racializadores e dos homossexuais contra o aparato médico-legal que os classificava como perigo social e psiquiátrico tinham em comum demandas que colocavam em xeque padrões morais” (MISKOLCI, 2015, p. 22).

Para Miskolci (2015), o *queer* surge como uma reação e resistência ao momento biopolítico instaurado na década de 1980 por conta da epidemia da AIDS. A reação nos Estados Unidos foi de choque entre as demandas sociais e a recusa do governo conservador em adotar quaisquer tipos de medidas. A epidemia da AIDS, tomada por Miskolci como um fator biológico e social por ter sido originada de um vírus, poderia ter sido tratada como a hepatite B, por configurar-se como uma doença viral, mas acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível que servia como um meio de castigo para as pessoas que não seguiam as normas sexuais.

Para Pino (2007, p. 160),

[...] a teoria *queer* surge em um momento de reavaliação crítica da política de identidades. Assim, busca evidenciar como conhecimentos e práticas sexualizam corpos, desejos, identidades e instituições sociais numa organização fundada na heterossexualidade compulsória (obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com pessoas do sexo oposto) e na heteronormatividade (enquadramento de todas as relações – mesmo as supostamente inaceitáveis entre pessoas do mesmo sexo – em um binarismo de gênero que organiza suas práticas, atos e desejos a partir do modelo do casal heterossexual reprodutivo).

Nesse sentido, é a favor dos sujeitos fora dos padrões que a Teoria *Queer* se coloca. O objeto dos estudos *queer* são os sujeitos abjetos, os sujeitos marginalizados das normas regulatórias da sociedade.

O próprio nome revela muito do que o movimento propõe. *Queer* não tem uma tradução correta para o português, mas a palavra em inglês é um xingamento, um palavrão, remete a algo merecedor de nojo. Para Preciado (2010, p.49), “*queer é um insulto que em inglês significa ‘viado’, ‘bicha’, ‘boiola’, ‘marica’ e que, por extensão, conota desvio sexual ou perversão*”. Assim, ao se utilizar de um termo tido amplamente como pejorativo, os

estudos *queer* visam ressignificar o seu uso, agora tomado de sentido político de luta e resistência.

Miskolci traz um quadro comparativo entre a luta pró-homossexualidade e o viés político *queer*:

Quadro 1- Quadro comparativo entre a luta pró-homossexual e o espírito político queer

	Homossexual	Queer
Regime de verdade	Binário hetero-homo	Normal-anormal
Luta política	Defesa da homossexualidade	Crítica aos regimes de normalização
Perspectiva	Diversidade	Diferença
Concepção de poder	Repressora	Disciplinar/controlado

FONTE: MISLKOLCI, 2015, P.27.

A partir desse quadro podemos observar a forte influência foucaultiana no que concerne à luta política e a concepção de poder.

Para Louro, a Teoria *Queer* deve estranhar os currículos das escolas e universidades, pois se configuram como textos “generificados” e sexualizados, os quais definem e impõem os padrões de gênero e sexualidade tanto do estudante quanto do professor (LOURO, 2004). Dento dessa perspectiva, se faz importante entender os estudos de Foucault acerca da sexualidade enquanto dispositivo histórico, os quais iremos abordar no tópico seguinte.

4.2.2 A sexualidade para Foucault

Em História da Sexualidade I, Foucault faz um recorte da sociedade da Era Vitoriana, postulando que esta era regida forte ideologia cristã, principalmente no que concerne à sexualidade. A partir disso, sugere que a sociedade Ocidental vive na sombra dessa Era, afirmando que os discursos, práticas e saberes acerca da sexualidade pouco tinham mudado desde então, sendo em sua grande parte, pautados num discurso fundamentalista e conservador.

Ainda na Era Vitoriana, a sexualidade era tomada pelo véu da discrição e se configurava como prática dotada de fins específicos e de um lugar certo para a sua consumação: o quarto do casal heterossexual. O sexo matrimonial reprodutivo era o único meio socialmente aceito de relação sexual; o que fugia dessa regra era malvisto e marginalizado, visando à manutenção dos bons costumes.

Nessa época, os meios clandestinos de obtenção de lucro e aceitação da sexualidade passam a existir de maneira velada, por debaixo dos tapetes da burguesia; as sexualidades diferentes do padrão *natural* passam a tipificar crimes. Temos o exemplo do escritor Oscar Wilde que foi condenado à prisão por cometer *atos imorais com diversos rapazes*. Tal hipocrisia londrina sustentava um mercado clandestino que proliferava o adultério e a prostituição, contando com mais de 2.000 prostitutas de classe social baixa nos bairros mais marginalizados, fora o mercado de prostituição homossexual (GRIMALDI, 2009).

A partir dessas contradições e convergências morais e lucrativas, Foucault aborda a questão da sexualidade Ocidental também como algo que foge dos interesses da burguesia, pois não havia meios para a exploração da prática de modo à obtenção do lucro:

Se o sexo é reprimido com tanto rigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa; na época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se? O sexo e seus efeitos não são, talvez, fáceis de decifrar; em compensação, assim recolocada, sua repressão é facilmente analisada (FOUCAULT, 1999, p. 11-12).

Foucault levanta o paradoxo do mutismo ao se falar do sexo. A sexualidade é transformada em linguagem para que se desenvolvam melhores recursos para a sua regulação, entretanto, evita-se falar desta, exceto em lugares próprios para isso, como o confessionário cristão, por exemplo.

A censura no que tange a temática do sexo é presente e incentivada. Segundo Foucault, no século XIII, a Igreja cria o sacramento cristão da penitência, válidos para crianças a partir de 7-8 anos. A partir do decidido no Concílio de Latrão de 1215, as pessoas devem confessar seus pecados cometidos ou possíveis pecados (pensamentos, desejos, sonhos) a fim de que o sacerdote da igreja lhe conceda a benção através da punição; Surge o que Foucault denominou de Polícia do sexo, que em suas palavras é a “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 1999, p.28).

As regulações de discursos e práticas referentes à sexualidade estão relacionadas primeiramente no plano ideológico, mas com concretização no plano material, como bem nos lembra Althusser (1971). A Polícia do sexo vai agir e inscrever cada cidadão para sua atuação na manutenção do pensamento hegemônico. A partir do século XVIII temos as Instituições família, clube, exército, sociedade no geral adotando discurso da Pastoral Cristã acerca da

sexualidade, não sendo necessária uma repressão física ou uma coerção proibitiva, nem, contudo, estando somente no plano ideológico.

Já no século XIX, com a medicina se inserindo no campo do poder, esta passa a dar suporte ao antigo tripé que regia e ditava os códigos morais do lícito e do ilícito no que concerne a sexualidade: a Pastoral Cristã, o Direito canônico e a Lei civil. Esses códigos estavam centrados na relação marido-mulher, fazendo com que pessoas que fugissem desse padrão fossem passíveis de condenação (FOUCAULT, 1999).

A medicina inscreve as perversões no campo do ilícito, fornecendo respaldo psiquiátrico e nomenclaturas próprias. As sexualidades periféricas passam a ser consideradas imorais por se constituírem “*contra-a-natureza*” e carregarem em seu bojo características que vão de encontro com o que era o tido como natural – a relação matrimonial com fins reprodutivos. E nessa perspectiva, a homossexualidade passa a ser classificada como uma espécie a ser estudada, patologizada, marginalizada e tipificada como crime, e como tal, passível de punição jurídica, como o já citado caso do escritor Oscar Wilde. Assim, justificada por um contexto histórico, cultural e ideológico, a homofobia ganha escopo, voz, espaço e nomenclatura na sociedade.

A partir do exposto, podemos ver que a sexualidade se constitui como dispositivo⁶ sociohistoricamente construído para disciplinar corpos, desejos e identidades. No tópico seguinte, discutiremos como a Teoria *Queer* entende as identidades e como são disciplinadas no campo da educação.

4.2.3 Teoria *Queer*, heteronormatividade e educação

Por fim, devemos entender o que é a heteronormatividade para a Teoria *Queer* a fim de que entendamos a sua crítica aos dispositivos disciplinares no campo da educação.

Como visto anteriormente, influenciados por Foucault, os estudos *queer* partem do pressuposto da sexualidade como um dispositivo histórico de poder para embasar sua postura política em relação à sociedade (MISKOLCI, 2009). Entendemos, portanto, **que os discursos e saberes em torno da sexualidade não são naturais, mas foram construídos sociohistoricamente para disciplinar identidades, corpos e desejos.**

Dentro de perspectiva sociohistórica que as identidades sociais são formadas, seja as relacionadas às identidades de raça, nacionalidade, seja as relacionadas a gênero e

⁶ Um dispositivo pode ser configurado como um conjunto de condutas, de instituições, discursos, proposições morais, filosóficas, leis. “Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 2005, p.244).

sexualidade. Uma vez que o sujeito é ***sempre-já* sujeito**, este é interpelado a partir de diferentes instituições, vivências sociais e culturais, no qual é cobrado em situações divergentes e contraditórias por essas diferentes identidades adotadas em espaços distintos. Essas múltiplas identidades podem ser atraentes em determinado momento e descartáveis em outros. Dessa forma, as identidades sexuais e de gênero são passíveis de instabilidade e se constituem de modo histórico e plural (LOURO, 2000).

Para Santos (2006) ao elencar uma identidade como estável, o sujeito estaria obedecendo a imperativos disciplinares e regulatórios. Nem por isso, a teoria *queer* descarta que se pense num abandono total da identidade, mas que se pense nela como **fluída, permanentemente aberta**. Essa postura procura encorajar as diferentes identidades em qualquer âmbito e o respeito a essas, visando uma sociedade de acolhimento e respeito às diferenças.

Louro (2004) postula que a heterossexualidade, enquanto vista como **natural**, impõe seus limites ao campo da sexualidade e do gênero. Ao ser conferido caráter imutável, binário e a-histórico a esta, é tomada como a única possibilidade aceita socialmente, se constituindo como forma compulsória de sexualidade.

Ao serem demarcados os campos da sexualidade compulsória, os sujeitos marginais ficam de fora das propostas educacionais por se constituírem como “minorias”, portanto, não vistas como preocupações nesse campo, uma vez que a educação é pensada na maioria (LOURO, 2004). Dentro dessa perspectiva, podemos afirmar na escola como instituição que adota postura, currículos, arquitetura e práticas heteronormativas.

Para Miskolci (2015), a heteronormatividade contém um conjunto de microdispositivos históricos e culturalmente específicos. Essa norma vai muito além da imposição das relações sexuais com o sexo oposto. É uma ordem sexual, na qual somos ensinados a sermos heterossexuais, termos comportamentos condizentes um modelo e defendermos os valores intrínsecos a essa orientação sexual – o que alguns autores chamam de heterossexualidade compulsória. Engana-se, entretanto, quem acha que é um dispositivo reproduzido apenas por pessoas que se relacionam com o sexo oposto.

A heteronormatividade se constitui em um mecanismo que interpela a participação do sujeito como reprodutor de discursos normativos no que concerne a sexualidade hegemônica. Age inscrevendo os sujeitos como agentes e fiscais do dispositivo disciplinar/controlar da sexualidade visando à manutenção do *status quo* (MISKOLCI, 2015).

Butler (1993) sugere que pelo fato de os corpos não se conformarem completamente às normas regulatórias, estas devem ser constantemente repetidas e reiteradas para que a

ideologia dominante se concretize no plano material. Assim, a autora queer chama atenção para o caráter performativo na discursividade dessas normas, produzindo aquilo que nomeiam de forma continuada, repetindo e reiterando as normas de gênero sob a ótica heterossexual.

Por configurar-se como uma norma culturalmente constituída, a heteronormatividade pode abarcar também os gays e lésbicas normalizados que aderem a um padrão heterossexual, inscrevendo-os também como agentes de manutenção da norma (MISKOLCI, 2015).

Ao se tomar a heterossexualidade como um estado biológico de naturalidade e como um objetivo moral a ser alcançado, relegam-se as diferentes formas de orientação sexual ao campo do não digno, do desprezível o que acaba por fortalecer as relações invisíveis de poder (MISKOLCI, 2015).

No que se refere especificamente à escola, Junqueira (2013, p.483) aponta que,

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos(as).

Sob este prisma, podemos dizer que a escola se constitui como mecanismo heteronormativo do Estado, dando permissão em nível social e cultural para que a homofobia se concretize.

Para Albuquerque e Williams (2015), a homofobia na escola pode ser percebida não apenas em atos de colegas estudantes, mas também em materiais didáticos, nas concepções curriculares e nas relações pedagógicas normatizadoras. Isso ocorre uma vez que a escola caracteriza-se como instituição reguladora, com normas rígidas relacionadas a gênero e sexualidade, na qual se espera que a normalidade das masculinidades, feminilidades e heterossexualidade seja mantida.

No intuito de mudar esse padrão, Louro (2001, p.550) propõe a adoção de uma pedagogia e de um currículo *queer*, os quais,

Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.

Dessa forma, Louro coloca essa proposta pedagógica como importante na luta contra a homofobia na escola, pois ao possibilitar o questionamento do esquema binário heterossexual/homossexual como mutuamente interdependentes – pois um só existe como negação do outro –, abre-se a possibilidade para que se pense na desconstrução do processo educacional que normaliza alguns e marginaliza outros (LOURO, 2001).

A partir do entendimento desses conceitos centrais da Teoria *Queer*, acreditamos que esta nos auxiliará a ter um olhar crítico para a vivência da homofobia na escola, nos atentando para a existência, atuação e efeito de dispositivos disciplinares presentes na escola. A fim de que entendamos como esses efeitos podem ser enfrentados em conjunto com pessoas significativas para o sujeito, faremos um levantamento teórico das Redes Sociais no tópico seguinte.

4.3 Redes Sociais

Para melhor entendimento da Teoria das Redes Sociais, nos utilizaremos da obra de Carlos Sluzki chamada *A Rede Social na Prática Sistêmica: Alternativas Terapêuticas* (1997).

Para Sluzki (1997, p. 42), “a rede social pessoal⁷ pode ser definida como a soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade”. Percebe-se, então, o caráter subjetivo e dinâmico da constituição da rede, não bastando que se tenha um parentesco ou esteja na mesma turma de colegas, mas que seja conferida importância qualitativa para o próprio indivíduo.

Elencado um nicho interpessoal significativo, este contribui também para a construção identitária do sujeito, bem como na sua autoimagem, cuidados com a saúde e mobilizações para enfrentamentos de crises, entre outras dificuldades (GUTIERREZ, 2009). Percebemos, então, a importância que essa rede tem na constituição psíquica da pessoa e no seu suporte emocional, espiritual e social.

Sluzki (1997) aponta ainda para a importância de uma Rede Social Significativa estável como agente de auxílio e de cura e, também, para o seu papel no incentivo à procura de serviços de saúde.

⁷ Para fins explicativos: na obra de Sluzki (1997) ora é apresentada a nomenclatura Rede Social **Significativa**, ora Rede Social **Pessoal**, ambas com a mesma significação e finalidade. Todavia, visando à praticidade e a inundação desnecessária de conceitos, na presente pesquisa optamos pela utilização apenas de Rede Social Significativa.

O autor caracteriza ainda a estrutura da rede a partir dos seguintes atributos: tamanho; densidade; composição (distribuição); dispersão; homogeneidade/heterogeneidade; e tipo de funções.

O *tamanho* se refere ao número de pessoas. Os estudos de Sluzki apontam para o tamanho médio como de maior efetividade, pois as redes mínimas podem sofrer sobrecarga (no caso de uma pessoa sempre ouvir as mesmas queixas de outra), enquanto que as redes mais numerosas perdem a efetividade por conta baseado na suposição de que “‘alguém’ já deve estar cuidando do problema” (p. 45); a densidade se refere ao nível de conexão entre os membros independente do sujeito protagonista; a *composição (distribuição)* se refere à proporção do total de membros distribuídos por nível de proximidade do protagonista; já a *dispersão* se relaciona com a distância entre os membros, o que interfere no acesso ao protagonista e, conseqüentemente, a sensibilidade da rede no que concerne à percepção das necessidades do sujeito em situações de crise; a *homogeneidade* ou *heterogeneidade* demográfica ou sociocultural se referem às diferenças de raça, cor, de nível socioeconômico, de idade, de identidade; *atributos de vínculos* específicos se referem à historicidade presente entre os membros e o sujeito, a durabilidade da relação e os compromissos estabelecidos; e os *tipos de funções*.

As *funções* da rede destacadas por More (2005, p. 290), com base nos estudos de Sluzki, dizem respeito à,

Companhia social: realização de atividades conjuntas ou estar juntos em determinadas situações vitais, (doença, morte de alguém). b) *Apoio emocional*: reação de compreensão, empatia, estímulo e apoio. c) *Guia cognitivo*: relações que fornecem informação, esclarecem expectativas, proporcionam modelos de papéis. d) *Regulação social*: relações que neutralizam desvios comportamentais, lembram responsabilidades, favorecem a resolução de conflitos. e) *Ajuda material ou de serviços*: ajuda profissional específica, incluindo os serviços de saúde e sua equipe. f) *Acesso a novos contatos*: abertura para a possibilidade de outras relações além das já estabelecidas e que evidenciam seu potencial de vínculo.

Cada função da rede é tomada de uma complexidade particular e pode se desenvolver ou mudar de acordo com as variáveis dinâmicas da relação do sujeito com cada um dos sujeitos. Além do mais, não se configura como algo estático, mas algo dinâmico e passível de contextualização.

É importante destacar que mais do que o tamanho da rede, a qualidade do vínculo se faz de fundamental importância para que a relação possa se configurar como uma fonte de suporte confiável. Quanto a isso, Sluzki (1997) dá ênfase no fator **gênero**, pois sugere que por

conta de fatores culturais, os homens não tenham tanto “treino” social em buscar vínculos mais profundos.

O autor propõe que as mulheres possuem uma facilidade cultural em se abrir emocionalmente com outras pessoas – o que não é permitido socioculturalmente para os homens – o que faz com que elas consigam estabelecer vínculos mais profundos. Dessa forma, mesmo que as mulheres possuam uma rede de menor tamanho, a densidade desses vínculos acaba compensando.

Observada a importância do fator gênero e suas especificidades no que diz respeito a profundidade dos vínculos e sua possibilidade de abertura emocional, abarcaremos no tópico seguinte as questões socioculturais que respaldam esta questão.

4.4 Gênero e homofobia

Nesse ponto, se faz relevante que se construa um conhecimento acerca da construção sociocultural de gênero, masculinidades e homofobia, para que entendamos tanto a sua interface cultural, quanto aos aspectos subjetivos limitativos e potenciais que permeiam as relações masculinas na rede pessoal significativa.

Para Galinki e Ismael (2011, p. 643), gênero pode se caracterizado como uma categoria analítica utilizada para se denominar “as relações sociais entre pessoas de diferentes sexos e orientações sexuais, assim como a variedade de sentidos atribuídos a essas diferenças que ocorrem nas várias culturas e diversas sociedades”.

Podemos inferir que o conceito de gênero para cada sociedade não é homogêneo, sendo este passível de mudança de acordo com a cultura, história e com as relações de poder existentes em cada sociedade. Tal proposta vai de encontro com o pensamento de um “sujeito cartesiano” que concebia a sexualidade humana como naturalizada e imutável (SANTOS & SCHOR, 2015).

Dessa forma, tem-se que os corpos ganham sentido socialmente, sendo os gêneros masculino e feminino inscritos no contexto de determinada cultura, portando, então, as marcas dessa mesma cultura (LOURO, 2000). Sob este prisma, Santos e Schor (2015) definem que as redes de relações de poder de determinada cultura moldam as identidades sociais e sexuais, de acordo com as relações sociais estabelecidas nessa sociedade.

A partir do exposto, não podemos tomar o ser homem como unidirecional. Barreto-Januário (2014) sugere que, nos mesmos moldes em que Simone de Beauvoir incorporou a ideia do “ser mulher” como construção social e cultural – ao buscar a ruptura com a ideia do determinismo biológico relacionado ao gênero – o “ser homem” também deve ser

desnaturalizado. Badinter (1993) corrobora com esse pensamento quando sugere que se a masculinidade, enquanto ensinada e construída, é passível de mudança.

Connell (2005) sugere que não é ideal que se fale em “masculinidade”, mas em “masculinidades”, não se devendo observar apenas a normatividade viril, mas as vivências e experiências masculinas que as constituem.

Barreto-Januário (2014, p. 403), acrescenta que,

[...] no âmbito da multiplicação de formas de se vivenciar a masculinidade cabe a utilização do conceito no ‘plural’: apresentam-se novos olhares que nos propõem a exploração de processos históricos (sociais, políticos e culturais) de produção e divulgação de modelos e padrões de masculinidades.

Portanto, nessa pesquisa optamos pela utilização do conceito no plural. No entanto, sabemos que hoje ainda rege um modelo normativo da masculinidade, que oprime e regula outras formas de se colocar como homem na sociedade. Silva (2006) aponta para o chamado modelo de masculinidade hegemônica, o qual,

[...] está calcado nos modelos tradicionais e dos predicativos da personalidade do homem, qual seja, “machista, viril e heterossexual”, do mesmo modo em que este deve apresentar distanciamento emocional, agressividade e comportamento de risco no seu dia a dia, ou seja, um homem bem mais próximo dos modelos do cavaleiro medieval, do guerreiro oitocentista e dos grandes soldados (p. 121).

Fazendo releitura do conceito tradicional, Connell e Messerschmidt (2013, p.245) apontam para a masculinidade hegemônica não como detentora de maior predominância entre os homens, mas por se construir e constituir numa relação de poder normativa que abrange uma hierarquia tanto no que diz respeito às outras masculinidades quanto na legitimação de dominação sobre as mulheres:

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens.

Assim, temos um modelo do que deve ser o homem na sociedade, de quais condutas deve adotar e quais pensamentos e desejos lhe são permitidos. Dentro desse campo amplo de permissões e proibições surge a problemática do homossexual enquanto representação simbólica do papel feminino: Se homens devem ser ativos e exercer seu papel de dominação, então os que não o fazem estão na contramão, ou seja, estão numa posição hierárquica abaixo.

Para Santos (2010), no Brasil, uma categoria central para se pensar o comportamento dos homens é a honra. A construção simbólica do gênero masculino brasileiro enfatiza esse atributo em homens respeitados socialmente, ou seja, “para ser um homem respeitado, deve-se ter o controle de ‘suas’ mulheres e viver a constante ameaça de conflito com outros homens, em nome dessa honra” (p.120).

Sob este prisma, podemos afirmar que “os sistemas de sexo/gênero são, portanto, o objeto de estudo mais amplo para compreender e explicar subordinação feminina - dominação masculina” (BARBIERI, 1993, p.30).

Para Teixeira-Filho e Rondini (2012) a homofobia pode ser considerada como o “medo ou descrédito quanto às pessoas homossexuais ou àqueles que são presumidos o serem, bem como a tudo que faça referência aos atributos, esperados para um sexo, encontrados em outro sexo” (p. 653). Ademais, podemos entender a homofobia também como manifestação de ódio, medo e/ou discriminação a essas mesmas pessoas (TEIXEIRA-FILHO, RONDINI E BESSA, 2011).

Santos e Schor (2015, p.50) abordam a relação de poder existente na homofobia ao se levantar a questão da construção simbólica do homem como o hierarquicamente superior, o qual deve possuir características viris e de dominação:

Homens são idealmente percebidos como ativos, e, portanto, não homossexuais. As “bichas” tornam-se alvo de perseguição e são representadas por meio de modelos de submissão. Em outras palavras, por meio dos termos atividade e passividade, encontram-se atribuições de dominação e submissão, instaurando uma relação hierárquica.

Portanto, os atributos femininos, ou seja, traços, gestos, palavras, comportamentos que remetem a qualquer tipo de submissão se tornam passíveis de rejeição e marginalização, principalmente no que diz respeito a homens gays afeminados, pois o corpo biológico masculino traz a imposição sociocultural da virilidade.

Nesse sentido, Copati & LaGuardia (2013, p.204) sugerem que a homofobia pode ser entendida como “*uma imposição de poder e de controle dos corpos, o que se dá por meio da construção de discursos identificatórios e normalizadores*”. Observemos então que se trata de

uma questão de poder, de disciplina e de controle, a qual se mantém atuando por conta de dispositivos disciplinares e AIEs, como vimos nos tópicos anteriores.

Assim, podemos entender a homofobia como uma questão sociocultural muito mais do que um fenômeno isolado. A partir do momento em que é construído e disciplinado um saber sociocultural e ideológico acerca da sexualidade, a posição do indivíduo nessa questão passa a ser de sujeito e este reproduz práticas de uma norma vigente. Naturalmente, não é por entendermos a homofobia como um fenômeno de alta complexidade que estamos isentando o agressor de responsabilidade por seus atos. Procuramos, aqui, compreender quais os panos de fundo que abrem possibilidade sociohistórica para o acontecimento deste fato.

O desejo de mudança sociohistórica, política e cultural faz com que cada vez mais grupos de pessoas se juntem e procurem melhorias para essas populações. São os movimentos sociais LGBT, os quais serão melhor abordados no tópico seguinte.

4.5 Movimentos LGBT no Brasil

Acreditamos que os movimentos LGBT são de relevante importância para a luta e garantia de direitos políticos para a população que, como vimos nos tópicos anteriores, se encontra marginalizada. Para que se entenda melhor a relevância que os movimentos sociais LGBT tiveram, faremos uma breve revisão histórica nos utilizando dos estudos de Facchini (2009).

Em 1970, o movimento homossexual se concentrava no eixo Rio-São Paulo e tinha uma grande inflexão antiautoritária (FACCHINI, 2009).

Os anos 1990 foram marcados pelo crescimento do interesse pela temática da sexualidade, de modo que era possível observar um aumento na produção acadêmica e científica sobre o tema. Esse processo se relaciona, basicamente, a duas temáticas: saúde e direitos humanos (FACCHINI, 2009).

Nessa época, no Brasil, a relação entre sexualidade e direitos tem voz com basicamente dois movimentos sociais: o movimento feminista e o GLS. E nessa mesma época são conquistadas as primeiras políticas públicas voltadas para o público GLS, as quais tiveram o foco no combate à epidemia de HIV/Aids. Em 1996, é elaborado o primeiro documento oficial no Brasil reconhecendo publicamente *homossexuais* no campo da promoção dos direitos humanos: o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) – relembrando que o sufixo *ismo* estava recém-excluído dos manuais de doenças da OMS. Com a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e do PNDH, em 2001 e 2002,

respectivamente, novas ações são incluídas em prol da comunidade GLS. Em 2003, com a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e com a designação de um grupo de trabalho para elaborar plano nacional de trabalho anti-homofobia, a luta política GLS e direitos humanos ganha força, inclusive a criação do Programa Brasil Sem Homofobia (FACCHINI, 2009).

Em 2008 foi realizada, em Brasília, a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Convocada por Decreto presidencial, foi a primeira conferência no mundo com essa abordagem. Nesta conferência, ficou convencionado o uso da letra L no início da sigla do movimento, visando uma maior visibilidade feminina neste, além da aglutinação do público bissexual, travestis e transexuais, e a saída dos simpatizantes ficando convencionado a partir de então o uso da sigla LGBT ao invés de GLS.

Em 2013, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), a maior organização LGBT da América Latina contava com 286 organizações afiliadas.

Em Manaus, temos movimentos sociais que militam a favor da temática LGBT, entre outros: Associação Amazonense de GLT – AAGLT, ATRAAM - Associação das Travestis do Amazonas, Associação Homossexual do Estado do Amazonas, Associação Orquídeas LGBT e o Manifesta LGBT+®. Este último nos auxiliará na presente pesquisa.

O Manifesta LGBT+® é um movimento social de suporte em prol da causa LGBT. Em seu Manifesto de criação (Anexo II), definem-se como “um coletivo de interesses relacionados à discussão, elaboração e proposição de projetos, suporte emocional, ações e políticas públicas em prol da comunidade LGBT+ na cidade de Manaus”. Foi criado em meados de 2016 por nove membros fundadores e atualmente conta com mais de 50 membros. Os princípios do coletivo envolvem, entre outros: suprapartidarismo, liderança compartilhada, diálogo e mediação, ativismo virtual e voluntarismo.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Natureza da pesquisa

Por consideramos as vivências dos sujeitos como de caráter subjetivo, multidimensional, complexo e irreduzível, optamos pela pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa se volta para o estudo das relações, da história, das representações, das crenças, das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem acerca do modo que vivem e de como se constroem (MINAYO, 2010).

A pesquisa qualitativa se fundamenta na capacidade de olhar de maneira holística para o sujeito. Para Günther, “a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou” (2006, p. 202)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa visa à compreensão da lógica interna de instituições, grupos e atores quanto a: “(a) valores culturais e representações sobre a sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais” (MINAYO, 2010, p. 23).

Quanto ao tipo, trata-se de pesquisa descritiva. Para Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Além disso, esse tipo de pesquisa pretende expor as características de determinado fenômeno ao descrevê-lo, classificá-lo e interpretá-lo (SILVA, 2015).

5.2 Contextualização

5.2.1 Local da pesquisa

Entramos em contato com o coletivo **MANIFESTA LGBT+®** para a indicação de sujeitos para a pesquisa. Esse grupo não possui sede física, de modo que as entrevistas foram realizadas em lugar, data e hora combinados com cada participante após contato telefônico, ficando o ônus do transporte por conta do pesquisador.

5.2.2 Sujeitos

Entrevistamos 10 homens homossexuais cisgênero entre 18 e 30 anos⁸, residentes na cidade de Manaus, de classe média, e que foram vítimas de violência homofóbica em instituição escolar manauara, pública ou privada.

Os participantes foram indicados por integrante do coletivo manauara **MANIFESTA LGBT+®**, a qual nos forneceu uma lista com os contatos dos participantes. Nove entrevistados atualmente fazem parte do coletivo; um dos entrevistados era membro

⁸ Acreditamos que um fator importante que pode ter influenciado na forma como esses sujeitos veem e entendem o público LGBT é que todos eles encontravam-se na fase da adolescência no período dos anos 2000. Como destacamos nos tópicos acima, nessa época as lutas políticas e sociais a respeito do movimento até então chamado GLS começam a ganhar voz e espaço, dando maior visibilidade para o movimento e mudando alguns paradigmas sobre o ser homossexual no Brasil, como o caso da correlação Gay → Aids. Além disso, havia pouca representatividade nos meios públicos, atletas, artistas ou mesmo políticos em prol do movimento.

integrante do coletivo MANIFESTA LGBT+®, entretanto, por questões particulares não reveladas optou por não fazer mais parte.

Consideramos importante destacar que estes não são sujeitos ingênuos no que se refere à temática de gênero e sexualidade. Por serem ou já terem sido integrantes de movimento(s) social(s), os sujeitos possuem certo grau de conhecimento, crenças e valores acerca da luta sociopolítica em prol da causa LGBT, bem como das questões socioculturais concernentes às diversas estratificações da homofobia na nossa sociedade.

Para atender aos critérios éticos da pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes, decidimos identificá-los com nomes de personagens da história em quadrinhos X-Men da Marvel, criados em 1963 por Stan Lee e Jack Kirby. Essa escolha se deu por essa ter sido a primeira história em quadrinhos a expor as lutas sociais das minorias políticas, no início da década de 60, além de ter apresentado o primeiro super-herói assumidamente gay dos quadrinhos na década de 90 (Personagem Estrela Polar) e ter apresentado o seu respectivo casamento homoafetivo em meados de 2012, o primeiro casamento entre pessoas do mesmo sexo apresentado em uma história em quadrinhos.

Ressaltamos que a atribuição do nome dos personagens aos entrevistados foi feita de maneira aleatória, não sendo, portanto, fundamentada em nenhum tipo de semelhança física, psicológica ou correlata a qualquer tipo de narrativa aqui apresentada.

Dito isso, apresentamos abaixo um quadro (Quadro 2) para melhor visualização dos participantes da pesquisa, apresentando a identificação, idade e escolaridade de cada entrevistado.

Quadro 2– Perfil dos Entrevistados

Item	Entrevistado	Idade	Escolaridade
1	Mercúrio	28	Ens. Sup. Completo
2	Gambit	29	Ens. Sup. Completo
3	Noturno	22	Ens. Sup. Incompleto
4	Wolverine	29	Ens. Sup. Completo
5	Ciclope	25	Ens. Sup. Completo
6	Fera	30	Ens. Sup. Incompleto
7	Magneto	25	Ens. Sup. Completo
8	Estrela Polar	18	Ens. Sup. Incompleto
9	Homem de Gelo	29	Ens. Sup. Completo
10	Xavier	25	Ens. Sup. Incompleto

Fonte: Dados empíricos, 2018.

5.2.3 Material e Instrumentos

Tendo em vista a realização de pesquisa com ênfase no caráter subjetivo do sujeito – as suas vivências –, optamos por utilizar *entrevista semi-estruturada* como instrumento de coleta das informações.

Boni e Quaresma (2015) apontam para a entrevista semi-estruturada como uma ferramenta que permite perguntas abertas e fechadas, na qual “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante a uma conversa informal” (p. 75). Os autores destacam ainda que o caráter informal da entrevista favorece a abertura e proximidade entre entrevistador e entrevistado, permitindo que se toque em assuntos mais delicados.

Com base nisso, elaboramos O Roteiro de pesquisa (ver Apêndice A) constituído de quatro itens que abrangem os objetivos específicos. O primeiro item “Gostaria que você falasse sobre a situação homofóbica ocorrida no período escolar” está relacionado com o primeiro objetivo específico “Analisar os relatos acerca da(s) situação(s) homofóbica(s) sofrida(s) na escola”; O item 2, “Na sua opinião, quais os impactos ocorridos na sua vida resultantes dessa situação?” refere-se ao segundo objetivo específico “Caracterizar as significações atribuídas às implicações subjetivas decorrentes da homofobia na escola”. Os itens 3 e 4, “Você teve algum tipo de ajuda durante a homofobia?” e “Depois do ocorrido, que tipo de ajuda você teve para lidar com a situação?”, respectivamente, respondem ao terceiro objetivo “Descrever a organização e funcionamento das Redes Sociais Significativas do sujeito à época e atuais utilizadas para lidar com as situações de violência homofóbica e suas implicações”. Em alguns casos, as respostas não contemplavam de maneira satisfatória as perguntas, de modo que se fez necessário aprofundar algumas questões para além do roteiro, o que o fizemos mantendo em vista os objetivos da pesquisa.

Também, utilizamos o Mapa Mínimo de Relações (MMR), como proposto por Sluzki (1997) para a realização da representação gráfica da Rede Social Significativa de cada participante. Assim, buscamos identificar as pessoas que tem e tiveram maior significância afetiva para o sujeito na época em que sofreu a homofobia de modo mais impactante e também na atualidade.

5.3 Operacionalização

5.3.1 Procedimentos para coleta de dados

a) Entramos em contato com uma integrante-fundadora do coletivo manauara **MANIFESTA LGBT+®** a fim de obtermos indicação de possíveis participantes para a

realização da pesquisa. Explanamos a temática da pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo para a área, bem como os procedimentos éticos. A partir disso, a integrante concordou em nos auxiliar, e realizou um levantamento com os dados de 15 homens homossexuais cisgênero voluntários e que se encaixavam nos critérios de inclusão da pesquisa. Solicitamos cinco voluntários a mais do que o pretendido, para o caso de haver desistências no decorrer da pesquisa, ou da ocorrência de algum tipo de imprevisto durante a realização das entrevistas;

d) Recrutamos os dez primeiros voluntários da lista, na ordem em que esta nos foi apresentada;

e) Entramos em contato telefônico com cada voluntário, por meio do qual explanamos o tema da pesquisa, seus objetivos e relevância acadêmica, social e científica, bem como os cuidados éticos respeitados na entrevista – previstos na resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Sanadas todas as dúvidas, agendamos data, horário e lugar de acordo com a preferência do participante para que fosse realizada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B);

f) Após assinatura do TCLE, realizamos a entrevista semi-estruturada, gravando-a em áudio, e, por fim, realizamos a montagem, em conjunto com o participante, dos seus Mapas Mínimos de Relações – Pedimos que o sujeito preenchesse dois MMRs, de forma que um representasse suas relações atuais e o outro as relações da época em que sofreu a homofobia mais impactante. Dessa forma, os sujeitos montaram cada MMR de acordo com o nível de proximidade e funções de cada relação.

Para a montagem dos MMRs do participante, levamos impresso numa folha A4 o esquema gráfico do mapa para preenchimento (Anexo I), que corresponde a um círculo com uma cruz dividindo-o em quatro, sendo o círculo dividido em três camadas circulares. Cada quadrante representa uma categoria de relação, sejam elas: 1) as relações de amizade, 2) as relações familiares, 3) relações comunitárias e 4) as relações de trabalho ou estudo. O centro da cruz representa a pessoa em questão. Numa relação hierárquica, a camada circular mais próxima do centro representa as relações íntimas; a camada intermediária, as relações pessoais com menor grau de compromisso; e a camada mais distante refere-se aos conhecidos e relações ocasionais (SLUZKI, 1997).

Solicitamos que o entrevistado desenhasse cada relação significativa no MMR em formato de círculo e que este fosse identificado com uma numeração. Em seguida, solicitamos que o sujeito criasse uma legenda própria que relacionasse a numeração com o nome de cada relação representada no MMR (Ex.: círculo com o número um é o pai, com o número dois, mãe, assim por diante). Após, pedimos que o entrevistado posicionasse o círculo da relação

mais próxima ou mais distante do centro conforme a proximidade da relação, sendo mais próximo indicativo de uma relação mais íntima e mais distante, indicando um distanciamento emocional ou físico da relação. Desse modo, poderíamos entender a *distribuição* dos vínculos pelo mapa. Por fim, pedimos que utilizasse cores para representar as *funções do vínculo* conforme identificado na Legenda para o esquema de cores, criada por nós para facilitar ao participante o entendimento das funções, baseada na teoria de Sluzki (1997).

Essa legenda foi composta de acordo com as seis funções listadas por Sluzki (1997): Laranja significa Companhia Social; verde Apoio Emocional; azul Guia Cognitivo e conselhos; amarelo Regulação (ou controle) social; vermelho Ajuda material e de serviços; e marrom correspondendo a Acesso a novos contatos. O participante também tinha a opção de não colorir o círculo de relações, caso, em sua visão, esta não apresentasse nenhum tipo de função representada na legenda. Abaixo, trazemos a Legenda de Cores para melhor compreensão.

Figura 1 - Legenda de Cores

Companhia social	Realização de atividades conjuntas ou simplesmente estar juntos; compartilhar a rotina diária.	
Apoio emocional	Fornecer intercâmbios que conotam uma atitude emocional positiva, clima de compreensão, simpatia, empatia, estímulo e apoio; é o poder contar com a boa vontade do outro.	
Guia cognitivo e conselhos	Interações destinadas a compartilhar informações pessoais ou sociais, esclarecer expectativas e proporcionar modelos de papéis.	
Regulação (ou controle) social	Interações que lembram e reafirmam responsabilidades e papéis, neutralizam desvios de comportamento que se afastam das expectativas coletivas.	
Ajuda material e de serviços	Colaboração específica com base em conhecimentos de especialistas ou ajuda física, incluindo serviços de saúde.	
Acesso a novos contatos	Abertura de portas para a conexão com pessoas e redes que até então não faziam parte da rede social do indivíduo.	

Fonte: Dados empíricos, 2018.

5.3.2 Procedimentos para a análise dos dados

As entrevistas semi-estruturadas foram analisados conforme a Análise de Conteúdo (AC) temática proposta por Bardin (2002). Segundo a autora, a AC pode ser definida como um método empírico em constante aperfeiçoamento. Em resumo, constitui-se num,

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

Os procedimentos analíticos para a análise de conteúdo envolvem três fases, com suas respectivas diretrizes: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2002).

A autora sugere em seu livro que na fase da pré-análise sejam realizadas, em geral, três missões, sem exigência de ordem cronológica, tendo em vista sua interligação: a) a escolha dos documentos para a análise; b) a formulação de hipóteses e dos objetivos; e c) a elaboração de indicadores que irão sustentar a interpretação final. No nosso caso, os documentos analisados são as entrevistas semi-estruturadas transcritas.

Ainda na pré-análise realiza-se também a leitura flutuante, a qual tem a finalidade de levantar hipóteses, proceder pela escolha do material a ser trabalhado e fazer quaisquer correlações concernentes ao que se pretende analisar.

Em seguida, procedemos à constituição do *corpus*, o qual pode ser definido como o “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2002, p.96). Para que o *corpus* seja composto de maneira satisfatória para se cumpram os fins da pesquisa, devem-se seguir algumas regras: a) Regra da exaustividade: Se refere a levar em consideração todos os elementos referentes ao corpus, sem deixar de fora quaisquer elementos. É complementada pela regra da não-seletividade, ou seja, não deixar de fora, de maneira deliberada, nenhum conteúdo. Todos os conteúdos referentes ao tema e que se encaixem nos critérios pré-determinados devem estar presentes, independente das condições; b) Regra da representatividade: A amostragem será considerada suficiente se essa pequena amostra escolhida representar de maneira satisfatória o universo inicial; c) Regra da homogeneidade: os documentos escolhidos devem obedecer aos critérios da homogeneidade, ou seja, não devem apresentar particularidades fora dos critérios pré-determinados; d) Regra da pertinência: Os documentos escolhidos devem ser pertinentes aos critérios de modo a formar um corpus firme que seja condizente com os objetivos propostos.

A fase de Exploração do material é dada de forma a administrar sistematicamente as operações e decisões já realizadas na fase anterior. Assim, os dados são codificados e agregados em unidades de registro, que pode ser uma palavra, um acontecimento, um personagem ou um tema. Para a nossa pesquisa, utilizamos este último, por ser preferível ao se trabalharem o núcleos de sentido, ou seja, se refere à parte semântica dos trechos de entrevistas, além de ser o mais indicado para se abranger questões mais subjetivas como as motivações, crenças, valores e vivências (URQUIZA & MARQUES, 2016).

Ainda nessa fase, são geradas as primeiras categorias e a partir da sua posterior aglutinação as ideias são encadeadas de maneira progressiva até a constituição das categorias finais (SILVA, 2012; SILVA & FOSSA, 2015).

Na terceira fase, que envolve o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o analista deve proceder à captação dos conteúdos manifestos e latentes do material coletado e realizar a interpretação através da inferência, que consiste em uma operação lógica “pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2002, p.39). Desse modo, deve ter pleno domínio do referencial teórico de modo a embasar as análises visando dar sentido à interpretação.

Já para a análise Para a análise das Redes Sociais Significativas, analisamos o *tamanho*, a *composição (distribuição)* e as *funções do vínculo* a fim de entendermos a organização e funcionamento de cada rede de apoio para o sujeito, além de correlacionarmos com as narrativas dos sujeitos.

Para procedermos à análise de cada MMRs, num primeiro momento, foi preciso digitalizá-los para que pudéssemos melhor visualizar e trabalhar com os dados. Para isso, nos utilizando do *software Paint*, construímos o que denominamos de *Ostra de Cores* (OC) (Apêndice C), que consiste num círculo dividido em seis espaços a serem preenchidos com as seis cores possíveis, conforme a teoria de Sluzki (1997).

Observando cada MMR dos entrevistados, identificamos as devidas combinações de cores e criamos as Ostras de acordo com a demanda, totalizando 45 combinações de mais de 700 possibilidades. Para a montagem das OCs colocamos as cores (quando tinha) sempre na mesma ordem – a ordem apresentada na legenda. Da esquerda para a direita: Laranja, verde, azul, amarelo, vermelho e marrom. Essa sistematização nos ajudou visualmente a trabalhar com o material digitalizado.

Para procedermos à manipulação da imagem no *software Word 2010*, copiamos a imagem de cada OC do *Paint* e colamos no MMR em branco e, então, clicando na Ostra de Cores com o botão direito do mouse, acessamos a função “Quebra de texto automática”, em

seguida, clicamos na opção “Em frente”, o que faz com que a ostra se posicione à frente do MMR –dessa forma, nos é permitindo a manipulação da imagem sem prejudicar a formatação da imagem. Após, ao clicar com o botão esquerdo do mouse na OC, aparece na Barra de menus a opção “Ferramentas da Imagem” e logo abaixo a seção “Formatar”, selecionando esta última, aparece na Barra de Formatação a seção “Tamanho”, escolhemos a opção “Cortar para demarcar forma” e na seção de formas básicas escolhemos “Elipse” seguido de “Cortar”. Por fim, cortamos os excessos da imagem da OC, de modo a ficar somente a sua imagem principal, ou seja, a OC em sim. Aplicamos esse procedimento para todos os 20 MMRs.

5.4 Cuidados éticos

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foram respeitadas as normas e parâmetros contidos na resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos. Dessa forma, a participação dos sujeitos foi de caráter livre, voluntário e isento de remuneração. Foram explicados os objetivos da pesquisa, bem como sua natureza e os possíveis riscos e benefícios para o sujeito. Após entendimento, os voluntários assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, autorizando a participação na pesquisa com a gravação em áudio para posterior transcrição.

O projeto foi submetido ao CEP/UFAM com CAAE nº 70469017.0.0000.5020, número do parecer: 2.158.053, tendo sido aprovado conforme consta no Parecer do Comitê de Ética (Anexo III).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção traremos os resultados e a discussão das categorias encontradas através da Análise de Conteúdo Categorical. Além disso, abordaremos as Redes Sociais Significativas dos sujeitos através da descrição da organização e funcionamento dos Mapas Mínimos de Relação – da época e atual – de cada sujeito correlacionando com o que foi apresentado pelo sujeito no decorrer das entrevistas.

6.1 Análise do conteúdo das entrevistas

Como já abordado anteriormente, visando responder os dois primeiros objetivos propostos, optamos por utilizar a Análise de Conteúdo para o tratamento dos dados, através da qual realizamos a divisão e aglutinação de trechos das narrativas, com base nas semelhanças temáticas, para a composição das categorias.

A divisão em categorias é o resultado de um esforço analítico, constituindo-se numa tentativa de sistematização de conteúdos internos, de cunho subjetivo. Para o sujeito não há diferenciação em categorias, há apenas a vivência pura e particular.

Ao se debruçar sobre as categorias abaixo discutidas, o leitor poderá notar que algumas delas estão imbricadas e se inter-relacionam, havendo uma série de sobreposições entre elas. Embora cada uma tenha as suas especificidades, elas não são mutuamente exclusivas, justamente por resultarem de conteúdo vivencial.

Como resultado da análise das falas dos entrevistados, encontramos as seguintes **categorias iniciais**: Escola e normatividade sexual; Constrangimento e estigmatização; Normatividade sexual e o sujeito; Culpabilização; Sentimentos negativos; Mudanças; Isolamento social; Ideações e tentativas de suicídio; e Ressignificando ativamente a vivência. Essas categorias se referem às primeiras interpretações.

Após darmos continuidade ao entrelaçamento significativo-temático, encontramos as duas **categorias finais**: Vivências das homofobias e Implicações psicossociais à época e atuais. Montamos o quadro abaixo (Quadro 3) para melhor visualização das categorias iniciais e suas correlações com as categorias finais.

Quadro 3– Procedimento analítico das categorias

Categorias iniciais	Categorias Finais
1. Escola e normatividade sexual	I. Vivências das homofobias
2. Constrangimento e estigmatização	
3. Normatividade sexual e o sujeito	II. Implicações psicossociais à época e atuais
4. Culpabilização	
5. Sentimentos negativos	
6. Mudanças	
7. Isolamento social	
8. Ideações e tentativas de suicídio	
9. Ressignificando ativamente a vivência	

Fonte: Dados empíricos, 2018.

6.2 Vivências das homofobias

Essa categoria final é resultante da aglutinação de duas categorias iniciais: Escola e normatividade sexual; e Constrangimento e estigmatização. Essas categorias se referem

basicamente ao que foi vivenciado pelos sujeitos no período escolar e o que entendem atualmente sobre essas situações.

Essas práticas e discursos ouvidos, visualizados e sentidos na pele marcaram as vidas dos sujeitos aqui apresentados. A diversidade expressada na forma de viver dos entrevistados foi condenada e punida, carregando suas consequências até a vida adulta.

Vale destacar que a maior parte das agressões sofridas não teve relação direta com a orientação sexual em si, pois naquela época nem alguns dos próprios sujeitos sabiam ao certo a direção do seu desejo, mas estava relacionada, em grande parte, aos trejeitos dos entrevistados, aos seus modos de se comportar, aos tipos de brincadeiras ou esportes que gostavam naquela época, que não correspondiam com o que se esperava de meninos, ou seja, estavam relacionadas a expectativas socioculturais do gênero masculino.

Nesse sentido, Madureira e Branco (2015), em estudo realizado com professores do Ensino Fundamental no DF, observaram que enquanto as discussões acadêmicas sobre as concepções de masculinidades e feminilidades encontram base sólida e terreno fértil, nas escolas estudadas, a construção social de gênero ainda é uma discussão distante. Nessa realidade, o que prevalece ainda é um discurso biologicista que justifica, legitima e perpetua as diferenças entre meninos e meninas. Não é preciso dizer que quanto mais marcados os comportamentos esperados para cada gênero, maior a intolerância ao transgressor dessa lógica social.

Essas expectativas trouxeram sofrimento aos entrevistados tanto pelo simples descumprimento (como pudemos observar com as categorias iniciais algumas crianças, às vezes, nem tinham conhecimento desse tipo de conduta até começarem a frequentar a escola), quanto por se encontrarem em um ambiente que deveria trazer acolhimento e respeito às diferenças, mas ao invés disso trouxe fiscais da norma, os *sempre-já sujeitos* – crianças normatizadas e normatizadoras, professores homofóbicos e diretores que se eximiram da responsabilidade do cuidado e bem-estar de seus alunos –, que agiram de diversas formas para o estabelecimento e manutenção da norma-padrão, como iremos ver nas categorias seguintes.

6.2.1 Escola e normatividade sexual

Essa categoria abarca os relatos que correlacionam a instituição escolar com a normatividade sexual, enfatizando os modos com os quais o quadro profissional tratou, ou deixou de tratar, as questões referentes à sexualidade emergente dentro dos seus muros. Aqui, encontraremos desde relatos que trazem os professores amparando os alunos, ou estigmatizando-os ainda mais, até diretores se eximindo de responsabilidades, por entender

que o aluno traz questões do âmbito privado para o público – E a escola não se interessa em lidar com o mundo privado.

Como discutido anteriormente, entendemos a escola como um AIE (ALTHUSSER, 1971), portanto, carregando em seu bojo a defesa das ideologias dominantes através da sua estrutura normativa e normalizadora. Destacamos abaixo as falas concernentes à escola como mantenedora da norma vigente:

A gente não tinha uma abertura social, não tinha um viés social, viés de saúde mental, de comportamento trabalhado (Wolverine, 29 anos).

Um menino queria me bater quando a gente tava jogando bola na escola, falei 'professora, não sei porquê, se é porque tô brincando com as meninas ou se é porque tô brincando de queimada, porque eles querem que eu brinque de bola. Não sei por que', daí ela 'Ah, N. não liga pra isso não, deixa isso pra lá, se ele te bater você me avisa'. Tá, daí morreu ali (Noturno, 22 anos).

E aí começou um lance de que as meninas começaram a arrumar namoradas dentro da escola. Aí aquilo até chamou a atenção da direção da escola, a diretora começou a conversar com a galera, começou a mudar de sala de aula (Homem de Gelo, 29 anos).

'Eles estavam ajudando vocês porque vocês estão casando homem com homem e mulher com mulher e o certo é homem com mulher' mas aí a gente tentou explicar falou que eu só tinha os Max Steels e ela só tinha as Barbies. Eu estava brincando só e ela chegou e começou a brincar também e eles falaram 'ah, porque você não pegou os seus Max Steel e casou com as Barbies dela?' e eu falei 'qual o problema de fazer assim??' e falaram que era errado, que não podia etc. (Xavier, 25 anos).

A partir dos trechos destacados, podemos entender que os agentes do ambiente escolar agiram tanto de maneira deliberada para manter a ordem social/sexual quanto deixaram de agir por falta de uma política social que abarcasse a realidade daqueles jovens. Essa ainda é a realidade de algumas instituições escolares, que preferem fechar os olhos para as questões socioculturais (diversidade sexual e de gênero, sexualidade etc). Ao agir dessa maneira, a escola se torna conivente com práticas discriminatórias no que concerne à diversidade sexual.

Além do mais, uma vez que o sujeito é *sempre-já sujeito*, ou seja, por já estar carregado de ideologia antes mesmo de pensar sobre, ou tomar alguma atitude (ALTHUSSER, 1971), com os profissionais da educação não seria diferente, ainda mais estando em um ambiente de Aparelhamento Ideológico que visa estabelecer a norma-padrão.

Abaixo, Xavier nos conta que com a sua entrada na escola passou a compreender que o seu modo de se comportar era entendido como errado,

Como em casa eu sempre fui muito livre, o meu entendimento foi quando eu ia pra escola, quando alguém me zoava ou era piadinha... Existiam comportamentos que

por passar por eles eu comecei a entender que eu sou gay, entendeu? 'ah, gay é uma merda, só hétero que presta' (Xavier, 25 anos).

No relato acima, o sujeito foi criado num ambiente em que as diferenças não eram rejeitadas. Xavier já se entendia como homossexual desde cedo e só passou a entender que não era algo bem-visto a partir de experiências ruins na escola.

A inculcação da ideia do homossexual como inferior relatada pelo sujeito está relacionada ao cerceamento/policiamento em ambientes que se constituem como um AIE, que é o caso das escolas (ALTHUSSER, 1971).

No trecho destacado abaixo podemos observar que não houve interesse da instituição em auxiliar a vítima, muito menos de preservar o bem-estar desse aluno, justamente por ser diferente da norma:

cheguei até o diretor e falei pra ele 'oh, aconteceu o seguinte, o cara tá me seguindo, o cara tá atrás de mim, e eu preciso de ajuda' [...] E aí o diretor falou 'ah, nesses casos a gente não pode fazer muita coisa porque você já permitiu' [...] Eles não tinham a mínima estrutura nem de pessoal, nem de estrutura física para atender uma situação, para socorrer esses casos (Fera, 30 anos).

Nesse caso, o diretor não só deixou de prestar apoio ao então adolescente que sofria de perseguições constantes por parte de um homem adulto fora dos muros da escola, como também se eximiu de qualquer tipo de responsabilidade, atribuindo a culpa estritamente ao sujeito e contribuindo para a homofobia e estigmatização sofrida por esse entrevistado no ambiente escolar.

Já nos relatos abaixo, destacamos as narrativas que nos mostram as contradições da normatividade. Se numa visão macro, a instituição continua perpetuando normas, numa visão micro, os professores aparecem como fonte de apoio e amparo:

A coordenadora me ajudava, a psicóloga me ajudava, mas ninguém conversava sobre essas coisas na escola (Cíclope, 25 anos).

a gente viu que o S., mesmo que de forma muito torta, ele era o único que deixava a gente se expressar dentro da sala de aula e não tirava ponto por isso [...] ele era o único, mesmo de maneira torta, que dizia 'gente, vocês podem ser viados, vocês podem ser lésbicas' (Magneto, 25 anos).

Ferreira (2015) destaca que no interior dos AIE escolares não existe apenas a inculcação ideológica, mas também lutas, resistências e contradições, uma vez que o quadro

profissional da escola não é formado apenas pelas classes dominantes. Dessa forma, não há uma homogeneidade de classes, pois a realidade é plural.

Dentro dessa perspectiva, podemos entender que enquanto a escola for formada por classes distintas, existirão professores que irão de encontro com as ideologias dominantes, mesmo não sendo a maioria (AZEVEDO, 2014).

Por mais que esses profissionais tenham propiciado total apoio aos entrevistados, direta ou indiretamente, percebemos a fragilidade no tocante à área da sexualidade: o uso de nomenclaturas estigmatizantes e pejorativas, além da ausência de projetos sociais que prevenissem a homofobia ou visasse à educação dos agressores sobre o tema.

Na realidade, as escolas ignoram o que já era para estar sendo debatido ao longo de 20 anos, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para 5ª a 8ª séries (Secretaria de Educação Fundamental, 1998), os quais têm como objetivo o trabalho da Educação sexual nas escolas. Além disso, o PCN postula que o trabalhado da Educação sexual nas escolas visa proporcionar ao aluno a autonomia, responsabilidade e prazer relacionados à expressão da sexualidade, de modo que propicie o desenvolvimento do respeito-próprio e respeito ao outro, contribuindo assim para a garantia dos direitos de todos. De acordo com esses parâmetros, a Educação sexual na escola deve contemplar o corpo, as relações de gênero e a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis/AIDS. Além disso, devem estimular a reflexão acerca de quaisquer práticas, visando dirimir a discriminação de qualquer ordem, como destacado abaixo:

O trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 316).

Todavia, Esperança *et al* (2015) apontam que na prática há a perpetuação de práticas regulatórias heteronormativas, por conta das instituições se limitarem a apresentar apenas as questões anatomofisiológicas e de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis.

Dentro dessa perspectiva, a escola tem o compromisso social de se organizar para que os alunos concluam o Ensino Fundamental respeitando os valores, crenças e comportamentos relativos às sexualidades, reconhecendo como construções socioculturais as expectativas recolocadas sobre os gêneros (Secretaria de Educação Fundamental, 1998).

O silêncio institucional trazido nesses relatos contribui para a inferiorização do diferente através da sua invisibilização, cristalizando visões e vozes preconceituosas e

discriminatórias. Ao ignorar essa pauta, a instituição escolar deixa claro que está de acordo com as ideologias dominantes e não há interesse em modificar essa realidade excludente.

6.2.2 Constrangimento e estigmatização

Nessa categoria, apresentamos as falas dos sujeitos que sofreram constrangimento ou foram estigmatizados por conta do seu jeito de ser, revelando o preconceito e a visão que a sociedade tinha acerca das pessoas que se comportavam fora da normatividade.

Os trechos abaixo se referem à estigmatização sofrida pelos entrevistados especificamente por trazerem trejeitos considerados como do universo feminino:

Tinha aqueles meninos machistas e tal e viam que eu era mais afeminado que eu andava mais com as meninas e de uma certa forma iam lá e xingavam 'ah seu boiola', 'ah seu viado', 'ah sua menininha' (Estrela Polar, 18 anos).

Todas as salas que eu passava alguém tirava uma gracinha: "onde tu mora? No Flores? Ah, por isso". "Tu és filho único? Por quê? Ah, por nada não". Porque geralmente filho único é mais mimado... Entendeu? 'ah, tu fostes criado com vó? Ahhhh' (Wolverine, 29 anos).

Fora as pessoas me achavam 'ah, muito educadinho', 'é estranho, né? Homem não é assim, homem não pode ser assim. É muito delicado', 'ah, eh filho criado com vó, só pode ser bicha' (Fera, 30 anos).

eu era um menino delicado, então tentava brincar, correr, aí botavam as pernas, caía, aí me chamavam de menina, me chamavam de gayzinho, de boiolinha (Noturno, 22 anos).

As narrativas trazem uma hierarquia dos meninos “normais” sobre os meninos que apresentam trejeitos de menina. Há a subversão da normatividade sexual. Carrara e Saggese (2014) sugerem que a violência intragênero dos homens, ou seja, o exercício do poder sobre outros homens está relacionada com o rompimento de convenções sociais sobre a sexualidade e gênero.

Já os trechos abaixo se referem ao constrangimento sofrido pelos entrevistados especificamente por serem homossexuais:

Num sítio da instituição acabou que por algum motivo todo mundo soube do suposto beijo que eu tinha dado no meu namorado e várias pessoas se afastaram de mim nesse sítio e não queriam ficar perto de mim (Ciclope, 25 anos).

Não deixavam às vezes eu entrar no banheiro, que eles achavam que...a visão da população heteronormativa é achar que todo gay ele é pervertido, todo menino gay, na verdade, ele é pervertido, ele vai querer olhar pro pau (Noturno, 22 anos).

Através dessas falas podemos entender a imagem do homossexual no imaginário coletivo, como de uma pessoa que não tem controle sobre os seus desejos sexuais, sendo, portanto, fadado a violar o espaço íntimo de outro homem. Além disso, o homossexual é visto como um ser desejante que não possui controle sobre seus impulsos e que por ter subvertido e ultrapassado as normas socioculturais impostas aos corpos e identidades ao longo dos séculos, também poderá ultrapassar os limites íntimos de outrem a qualquer momento.

Como já abordado anteriormente, a homossexualidade no século XIX era considerada uma prática criminosa e pecaminosa, sendo, posteriormente, catalogada como uma patologia, tendo a sua vigência oficial se estendendo até o final do século XX (FOUCAULT, 1999). As visões deturpadas e as expectativas concernentes ao homossexual ainda são remanescentes dessa época.

Já o relato abaixo nos apresenta uma situação de estigmatização e constrangimento público liderado pelo diretor do colégio,

Teve um dia que o cara apareceu lá e o diretor proibiu os outros alunos de sair, e o cara ficou na porta e ele saiu falando que tudo por conta de um aluno que tinha ido se oferecer pra um cara mais velho. O diretor falou isso e todo mundo ouviu. A escola...tipo, o prédio não era muito grande, o prédio era pequeno. E aí o diretor chegou, e os alunos curiosos...e vazou essa história e todo mundo ficava apontando “ah, lá vai o viadinho passando”. E aí rolou um boato da galera ‘ah, a bichinha que foi traçada’. Sendo que não aconteceu nada disso, mas gerou um transtorno muito grande (Fera, 30 anos).

Essa narrativa se refere ao caso já citado no tópico anterior acerca da perseguição sofrida pelo adolescente por um homem adulto, professor de outra instituição. Nesse caso, além da isenção da responsabilidade do diretor para com o aluno, houve um constrangimento público por conta da suposta culpa e responsabilidade do entrevistado em ter se “oferecido” (sic) para um homem mais velho. O entrevistado relata que a partir disso foi apontado e estigmatizado como “a bichinha que foi traçada”, tanto na escola que estudava, quanto na escola que passou a estudar posteriormente (onde o assediador dava aulas).

Para Guimarães e Merchán-Hamann (2005, p. 531) o estigma constitui-se de um dispositivo de controle que visa manter os sentimentos de menos-valia apresentados em grupos que são marcados como diferentes da normalidade.

Antunes (2016) aponta que o sujeito estigmatizado tem seu “desvio” julgado e acaba sendo inferiorizado por causa deste. Essa inferiorização perpetuada dentro da escola concretizada tanto pelos colegas de turma quanto pelo quadro profissional da instituição

escolar trouxe diversas implicações psicossociais para os sujeitos, as quais serão abordadas no tópico seguinte.

6.3 Implicações Psicossociais à época e atuais

Para a composição dessa categoria final, aglutinamos sete categorias iniciais: Normatividade sexual e o sujeito; Culpabilização; Sentimentos negativos; Mudanças; Isolamento social; Ideações e tentativas de suicídio; e Ressignificando ativamente a vivência.

As implicações psicossociais se manifestaram tanto na idade escolar, persistindo até a vida adulta, quanto após o término desse período. De qualquer forma, elas são consequências diretas das vivências de violência no período escolar.

Os discursos dos entrevistados acerca das suas vivências homofóbicas são carregados de emoções. Alguns se comoveram ao lembrarem as agressões, outros enfatizaram ainda que essa é uma situação que não deveria ser vivenciada por ninguém. Ficou claro que todas essas vivências trouxeram algum tipo de implicação psicossocial, seja pela vivência direta da violência, seja referente ao desamparo familiar e/ou institucional. Alguns entrevistados carregaram esse fardo até a vida adulta e tiveram a oportunidade de trabalhar essas questões em terapia, outros ainda não tiveram/quiseram essa oportunidade.

Nessa categoria, são apresentados diferentes sentimentos, emoções e comportamentos provenientes das vivências homofóbicas. Como iremos notar nos tópicos abaixo, algumas implicações serviram para prevenir o sujeito dos ataques, outras para neutralizar ou contra-atacar; outras serviram, ainda, para ajudar o sujeito a sentir mais empatia para com o próximo, fazendo com que pudesse ajudar outras pessoas. Ao analisarmos esses relatos, podemos notar que os sujeitos tiveram variadas reações diante de eventos estressantes e, a partir disso, manifestaram diferentes formas de lidar com a homofobia, consciente ou inconscientemente.

6.3.1 Normatividade sexual e o sujeito

Nessa categoria reunimos as falas concernentes aos modos pelos quais os sujeitos, após as violências homofóbicas, passam a se enxergar e lidar com as suas sexualidades e como isso acontece nos dias atuais.

No relato destacado abaixo trazemos a narrativa de Gambit se referindo à sua sexualidade na adolescência, época em que preferia não ter que lidar com ela,

Eu sabia da existência dela (sua sexualidade), eu sabia que ela estava ali presente me assombrando a qualquer momento, mas eu queria deixá-la distante (Gambit, 29 anos).

Gambit sofria constantes ataques pelo seu jeito afeminado, como visto no tópico 6.2.1 Escola e normatividade sexual. Por conta desse fator propulsor de sofrimento, o sujeito preferia não ter que lidar com isso, relegando sua sexualidade ao esquecimento até a idade adulta.

Já Wolverine, nos revela que só começou se abrir para a temática depois de adulto, quando se sentiu preparado para isso,

só em 2012, 2013 que eu comecei a realmente a abrir...falar da minha sexualidade com uns 23 ou 25 anos que eu comecei a ter mais liberdade pra isso, que eu me senti mais preparado (Wolverine, 29 anos).

Os estudos de Blumenfeld (1992), Isay (1998) e Hardin (2000) apontam para a negação da orientação sexual para si e para outros como uma das implicações advindas da homofobia. No caso dos sujeitos, não houve uma negação explícita da orientação sexual. Porém, a demora em lidar com esses assuntos talvez possa ser explicada por um desejo de não reexperienciar o trauma sofrido na época escolar. Os sujeitos escolheram não lidar com isso por não se considerarem preparados para lidar não só com a homossexualidade, mas com toda repercussão que vem junto, em distintos níveis.

Já a narrativa abaixo, traz o sujeito nos revelando que a sua visão acerca do que é ser gay foi moldada por coisas que ele via e ouvia da sociedade.

tudo o que eu tinha ouvido falar, tudo o que eu tinha visto sobre homossexualidade, era o aspecto do sexo em si sempre que a minha família falava que era imundo pelo fato de um homem deitar com outro homem eu achava que só existia sexo entre dois homens, não existia afetividade, não existia amor, não existia paixão. Era no máximo tesão, desejo, alguma coisa do tipo. Aí eu fui ficando com esse menino e foi quando a gente decidiu namorar e aí eu fui entendendo que poderia me apaixonar por outro homem, coisa que eu não sabia que existia (Homem de Gelo, 29 anos).

Para ele, o homossexual deveria ser promíscuo, voltado somente para a sexualidade, não sendo permitido amar, pois está relegado à marginalidade. Entretanto, quando se apaixonou por outro homem, permitiu olhar para a sua própria condição enquanto um homem homossexual que podia, sim, ter desejos, amar e se sentir amado. Essa foi uma forma de ressignificar a homossexualidade a partir da sua própria história.

Já Magneto relata que o que mais o impediu de entrar em contato com a própria sexualidade foi o fato de estar constantemente “*mentindo para si mesmo e para os outros*”

(sic) ao tentar imprimir uma imagem no ambiente escolar que não correspondia com a sua realidade:

Quando você é uma criança afeminada aí você está ali num ambiente de escola [...] isso acaba te atrapalhando de você se descobrir sexualmente, sabe... porque você vai se polindo pra estar ali naquele meio (Magneto, 25 anos).

A partir disso, podemos inferir que o fator que atrapalhou Magneto de se descobrir sexualmente, foi ter que esconder sua sexualidade para poder estar na escola, para ser aceito e, principalmente, não ser agredido. O sujeito se escondia atrás de uma imagem como meio de sobrevivência. Acabou sendo difícil de entrar em contato com algo que levou tantos anos para ser (bem) escondido.

Abaixo, o mesmo participante relata que entende atualmente a sexualidade como um fardo desnecessário a ser carregado na adolescência. Somado a outras questões relativas a essa fase, relata que poderia ser algo mais leve caso tivessem algum tipo de instrução,

Aí você imagina, lidar com vestibular, um monte de coisas, tendo que lidar com as nossas preocupações e ansiedades do ensino médio, ainda tem essa questão da sexualidade. Era uma coisa muito, era um peso que a gente não deveria carregar, era um peso que a gente poderia muito bem conviver com ele sem ser peso, porque é nosso, sabe? (Magneto, 25 anos).

Nas narrativas abaixo são apresentados os trechos que se referem a como, naquela época, a doutrina religiosa afetou a visão que eles próprios tinham acerca da sexualidade,

Foi quando eu comecei a conflitar isso com a religião, tipo, quê que tem a ver isso com a religião? O que a minha sexualidade tem a ver com a questão da religiosidade? Porque que eu estou sendo condenado por uma coisa que eu não cometi? [...] eu achava que aquilo era uma forma de 'endemonização'. Eu não achava que aquilo poderia ser natural. Então todas as relações que eu tinha, eu tinha nojo, eu corria pro banheiro, me lavava (Fera, 30 anos).

Eu lembro que todo final de ano eu sempre escrevia uma carta pra Deus [...] eu dizia 'eu não quero mais gostar de homens'. Eu comecei a achar homens bonitos, sabe? [...] eu cheguei a me questionar muito tempo, por exemplo, se eu ia pro céu ou pro inferno porque também tinha pressão da igreja porque eu era da igreja (Magneto, 25 anos).

O sofrimento vivenciado pelos sujeitos que foram criados dentro de uma doutrina religiosa, ou eram seguidores de alguma religião, era agravado. A ideologia dominante propagada pela igreja fazia com que a maneira com que os sujeitos passassem a olhar para a

sua sexualidade fosse carregada de aflição pela possibilidade de suas ações, desejos e pensamentos estarem sendo guiadas por um demônio, ou ainda pela possibilidade de sofrimento eterno no inferno cristão.

Alguns desses sujeitos levaram esses conflitos internos relacionados à religião para a vida adulta,

É um lance de um controle tão grande essa questão de igreja que eu lembro que agora não mais, mas há uns 4, 5 anos atrás eu estava morto de bêbado no Cabaret e subia no cubo pra dançar, mas eu fazia uma oração pro Espírito Santo pra ele me guiar. Que se eu tivesse no caminho errado, pra ele me guiar (Homem de Gelo, 29 anos).

A partir do que foi relatado, podemos perceber claramente também a atuação da religião enquanto Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1971), agindo como um dispositivo de controle. O entrevistado, como *sempre-já sujeito*, é interpelado pela ideologia e, por mais que ele tenha subido no cubo daquela boate gay, é notável o seu conflito interno.

Por mais que tenha sido um processo difícil, alguns desses sujeitos puderam entrar em contato com o que mais evitavam e puderam encontrar uma força interna e autoaceitação em diferentes níveis, de diferentes modos,

Eu queria muito que as pessoas pudessem ter a sensação que eu tive comigo. Pode ser que eu descubra numa terapia futura que eu nem me aceite tanto assim, mas foi tão fácil descobrir, saber que eu sou gay... tipo, 'ok, eu sou gay, eu gosto de homem'. Queria que as pessoas pudessem passar por isso, porque às vezes é tão difícil, não por elas mas por toda a pressão e por toda a sociedade. Eu queria que fosse mais fácil a ficha cair, a sensação, a aceitação.. seria muito mais fácil.. porque quando é esse bullying, tu consegue achar uma força dentro de ti.. não pra revidar, mas talvez ouvir e respirar e saber que não tem nada de errado contigo. É muito importante você ter essa força, essa convicção, esse apoio dentro de ti (Xavier, 25 anos).

Eu lembro assim que teve um boom em 2013 na minha vida sexual, que eu comecei a me paquerar mais e a me descobrir como gay e comecei a me achar bonito e comecei a me permitir mais, sabe? Mesmo após a faculdade, como gay e etc, comecei a me permitir mais, comecei a paquerar, comecei a viver! (Magneto, 25 anos)

No relato acima, felizmente, temos o Xavier que, pelo fato de ter sido criado por pessoas que aceitavam e incentivavam o seu jeito de se expressar, aliado ao acesso à terapia na época em que sofria as violências homofóbicas, pôde achar uma força dentro de si mesmo e saiu fortalecido de um processo de muita aflição ainda na época. Já Magneto teve um

processo de aceitação na idade adulta, passando a olhar para a sua sexualidade, o que modificou o seu modo de olhar outras áreas da sua vida.

Nessa categoria vimos como as tentativas de se adequar a um sistema normativo podem ser conflitivas e trazerem repercussões para a vida adulta. No tópico seguinte abordaremos as questões concernentes à culpa sentida pelo sujeito ao falhar na tentativa de adequação, bem como a culpa atribuída à vítima pela agressão sofrida.

6.3.2 Culpabilização

Esse tópico aborda a questão da culpabilização que vai desde a culpabilização atribuída ao sujeito por outras pessoas no momento da homofobia, passando pela culpa que passa a ser sentida pelo próprio sujeito até a responsabilidade que o sujeito passa a atribuir a outros homossexuais pelas agressões sofridas, perpetuando a norma vigente.

Para Albuquerque e Williams (2015), o sentimento de culpa é característico em vítimas após as violências homofóbicas. Destacamos nos trechos abaixo os relatos que apresentam o sentimento de culpa vivenciado pelos sujeitos após as agressões,

Parte de mim me culpava 'ah, eles falam isso porque eu sou gay. Se eu não fosse gay provavelmente eu não estaria ouvindo esse tipo de coisa' (Xavier, 25 anos).

Eu me sentia culpado. Eu achava que a culpa era minha (Noturno, 22 anos).

Podemos inferir que os sujeitos sentiam-se culpados por não se adequarem ao que era esperado deles. Mais do que isso, por não ser o que esperavam que eles fossem. Não era como se fosse um comportamento mutável, mas a sua própria vivência.

No entanto, vale ressaltar que estes sujeitos não ouviram de terceiros que o ocorrido se deu por conta da orientação sexual ou dos comportamentos expressados, mas mesmo assim sentiam-se culpados.

Já no caso de Gambit, este cresceu ouvindo da sua mãe que a culpa pelos ataques homofóbicos sofridos era sua por conta do seu jeito de ser,

Ela dizia que eu era o culpado por isso, ela dizia que isso acontecia comigo porque eu não andava direito, ela dizia que acontecia comigo porque eu não tinha uma postura direita, ela dizia que isso acontecia comigo porque eu não falava direito, porque eu não tinha uma voz imponente (Gambit, 29 anos).

Outra culpabilização atribuída à vítima ocorreu com Fera, tendo esta atribuída, como vimos, a si pelo diretor da escola. Numa situação em que era perseguido por um homem

adulto fora da escola, o diretor se isentou da responsabilidade de ajudar o então adolescente, por entender que a culpa era dele por ser homossexual e ter “seduzido” o outro homem.

O diretor se negou a ajudar porque ele entendia que isso não fazia parte da legislação da escola ou do papel do diretor. E ele meio que me julg...me culpou pela situação: que eu tinha dado confiança, que eu tinha me aproximado, que eu tinha ido procurar. A real toda foi que ele falou o seguinte: “tu que foi buscar, então tu te vira”(Fera, 30 anos).

Para Antunes (2016) atribuir a culpa às vítimas pelas agressões de terceiros, é uma forma de se colocar como superior, pois endossa a ideia de que, caso a vítima tivesse se adequado à norma padrão, a violência não teria acontecido, legitimando assim o ato violento.

Em todos os casos, a culpa recaída sobre os ombros das vítimas acaba sendo um fardo carregado de maneira desnecessária. Como já discutido anteriormente, a homofobia encontra na escola permissão sociocultural e ideológica para que se concretize (ALTHUSSER, 1971; MISKOLCI, 2015), portanto a vítima é tida como responsável pela agressão sofrida, vivendo uma verdadeira invisibilidade institucional.

6.3.3 Sentimentos negativos

Essa categoria se refere aos sentimentos negativos apresentados pelos sujeitos, em suas distintas formas, sendo originados a partir das situações de violências efetivadas no período escolar. Alguns sujeitos revelaram medos, ora com a nomenclatura de insegurança – se referindo a uma preocupação com o que pode acontecer no campo das relações interpessoais –, ora como ansiedade (não diagnosticada, embora um dos entrevistados tenha recebido esse diagnóstico), revelando preocupação com possibilidades futuras.

Abordaremos como esses Sentimentos, em suas diferentes nuances, afetaram e ainda afetam as vivências diárias dos sujeitos, bem como levantar os modos pelos quais eles lidaram e ainda lidam com estes.

Nos relatos abaixo, os entrevistados abordam a atual repercussão da sensação de insegurança vivenciada nos modos de se relacionar,

Eu tenho medo de me relacionar com as pessoas, porque eu preciso dessa segurança né? Aí tipo eu penso: ‘O que eu vou oferecer para esse namoro? O que eu tenho para oferecer nessas relações? Eu não tenho nada para oferecer’ (Gambit, 29 anos).

Quando você fica mais velho você se pergunta ‘será que eu vou gostar de alguém, será que alguém vai gostar de mim?’ (Magneto, 25 anos).

Os entrevistados tiveram seus direitos violados ao serem agredidos e punidos por se expressarem do seu próprio jeito, o que fez com que tivessem medo do que pudesse advir de uma relação interpessoal. Além disso, a falta de confiança em si mesmo revelada na pergunta “será que alguém vai gostar de mim?” (Magneto), traz consigo o medo de ficar sozinho e/ou de que as coisas possam não dar certo no futuro.

O sentimento de insegurança parece estar relacionado com a repetição de ataques sofridos. Dessa forma, os sujeitos vivenciaram sentimentos de não aceitação da sua condição e ignoravam aspectos positivos em si, revelando baixa autoestima, além de falta de confiança em si mesmo e em outras pessoas, corroborando com dados achados na literatura (BLUMENFELD, 1992; ISAY, 1998; HARDIN, 2000; TEIXEIRA-FILHO & RONDINI, 2012).

O participante Gambit nos relatou que começou acompanhamento psicológico depois de adulto por conta da sua insegurança e ansiedade sentidas por mais de 10 anos. Felizmente, a terapia ajudou-o a começar a olhar para esses sentimentos e entendê-los, abrindo um novo campo de possibilidades dentro de um ambiente de confiança e acolhimento,

Socialmente falando eu consegui me abrir pra esse mundo quando eu tinha 25 anos. Com 25 anos, depois de estar quase no fim, mais da metade da graduação procurei ajuda psicológica, procurei terapia. Foi com essa ajuda que eu comecei a me permitir a olhar pra isso (Gambit, 29 anos).

O mesmo sujeito relata ainda que por mais que esses sentimentos estejam presentes atualmente e, de ainda se constituírem em uma fonte de sofrimento, estes não o impedem de dar andamento às suas atividades cotidianas,

Consigo executar, consigo caminhar, consigo tocar a minha vida, mas eu fico preocupado e ansioso ainda com muita, muita coisa... muita coisa. Hoje a forma como lido com isso é “ok, estou ansioso, estou nervoso, estou inseguro”, mas eu não tenho outra alternativa a não ser continuar (Gambit, 29 anos).

O entrevistado Fera também passou por terapia e relata que recebeu o diagnóstico de ansiedade – o sujeito não nos informou ao certo qual seu diagnóstico. A ansiedade afetou não somente o campo das relações interpessoais/afetivas, mas se estendeu às áreas da saúde física e do campo profissional,

Quando eu tô muito ansioso eu perco muitos quilos, peso. E aí esse é um processo em que eu nunca consigo engordar, ganhar massa muscular, por conta disso. Meu emocional ainda se encontra muito debilitado, muito abalado. [...] uma das piores coisas é quando eu tô fazendo uma apresentação de relatório, ate hoje eu ainda

sinto o olhar...é muito difícil discernir quem tá julgando o teu trabalho e quem tá julgando a sua imagem, então isso se tornou uma carga muito cruel, as pessoas olharem pra ti e 'o que eles estão julgando de fato?' (Fera, 30 anos).

Outro medo relatado por Fera é o de retornar aos locais em que sofreu homofobia. No caso, são duas escolas públicas localizadas em uma avenida principal da cidade. Fera teme que ao retornar a esses lugares, ele possa reexperienciar o trauma,

Então, eu tomei um pavor, até hoje eu não entro no colégio B. No P. eu fui uma vez pegar meu certificado, mas foi a única vez que eu fui lá. Então são duas escolas que eu não consigo botar o pé pra dentro, porque foi extremamente traumatizante (Fera, 30 anos)

Já o Ciclope relaciona a origem de suas inseguranças com o processo de afastamento de posições de liderança aliado ao abandono por parte de seus colegas após revelar sua orientação sexual:

Então o processo de descoberta na escola me lembra muito essa deixada de lado... Acho que foi o momento onde eu me transformei numa pessoa extremamente insegura (Ciclope, 25 anos).

Para Estrela Polar o seu medo está ligado diretamente à sua integridade física. O sujeito relata o medo de uma possível agressão homofóbica em ambiente público,

Eu sei que hoje eu posso sair, posso ir pra uma boate ou ate ir a um barzinho e ter um cara que chega lá e discutir comigo e partir pra agressão entendeu? Ser espancado, pegar um tiro. [...] pessoas que eu conhecia morreram, entendeu? Então a gente fica com receio [...] Além do mais, você sabe que você tem direitos, mas você tem medo, entendeu? (Estrela Polar, 18 anos)

Estrela Polar conhecia pessoas que foram assassinadas por conta de homofobia, fato que sustenta seu medo de também padecer nas mãos de pessoas homofóbicas.

Outra questão trazida pelo entrevistado é o fato de saber que tem direitos enquanto cidadão brasileiro, muito embora haja o medo de sofrer algum tipo de retaliação posterior, ficando, portanto, encurralado diante deste conflito.

Alguns sentimentos geraram profundo desejo de mudanças no estilo de vida, seja no próprio comportamento para escamotear seus trejeitos afeminados, seja na mudança de instituição por para dar um fim às agressões. No tópico seguinte abordaremos como essas mudanças foram e continuam sendo vivenciadas pelos sujeitos.

6.3.4 Mudanças

Aqui estão reunidos os relatos referentes às mudanças efetivadas no período escolar após as agressões. Alguns sujeitos modificaram seus comportamentos e trejeitos a fim de minimizarem ou evitarem ataques, outros optaram pela saída do ambiente fonte de todas as agressões: a escola. O fato é que em determinado momento os sujeitos tiveram que tomar uma atitude de mudança frente aos ataques homofóbicos.

Os trechos abaixo apontam para uma mudança na forma dos sujeitos reagirem às agressões, de modo que pudessem contra-atacar ou neutralizar esses ataques:

Como eu queria usar o sarcasmo, tive que ler bastante, porque não adianta você usar o sarcasmo e não saber do que está falando. Você tem que saber do que está falando. Tem que saber como você vai responder, então você precisa ler muito (Mercúrio, 28 anos).

Eu ia trazendo elementos científicos e ia calando a boca do pessoal. E depois de um tempo eu percebi que isso deixava mais glamoroso o discurso entendeu. Aí eu fui criando essa carapaça, criando esses argumentos e me protegendo dessa forma (Homem de Gelo, 29 anos).

Os relatos nos trazem o uso de uma estratégia contra-argumentativa diante das agressões verbais. O afronte foi a forma de proteção achada por esses sujeitos para poderem contra-atacar ou mesmo neutralizar um possível ataque. No caso de Mercúrio e Homem de Gelo, estes se utilizaram desse artifício para poderem contra-atacar as ofensivas, ou seja, a proteção através de uma resposta verbal.

Já Estrela Polar buscou mudanças nos estudos, encontrando na intelectualidade os meios para ser tornar aceito dentro da escola,

Eu procurava ser o melhor da turma, fazer alguma coisa pra mostrar que eu não era diferente (Estrela Polar, 18 anos).

Albuquerque e Williams (2015) também encontraram em seus estudos alunos que se motivaram a estudar por conta da homofobia. Estes usaram os estudos como meio de impressionarem os professores e os outros estudantes de forma a se sentirem aceitos e pertencentes.

Abaixo, reunimos os trechos referentes às mudanças de comportamentos e trejeitos, ou seja, às *coreografias masculinas* apresentadas pelos entrevistados. Visando a aceitação e/ou o não sofrimento de ataques, os participantes observavam, estudavam e treinavam os trejeitos de outros meninos a fim de reproduzi-los e agregá-los aos seus próprios,

Não, eu tenho que me esforçar, porque eu tenho que manter outra postura para que esse tipo de coisa não aconteça comigo (Gambit, 29 anos).

A imagem do masculino surgiu na adolescência por conta desse fato, que eu entendia que quanto mais camuflado eu fosse, melhor. Eu tive que mudar meu comportamento para evitar o julgamento social (Fera, 30 anos).

Quanto mais eu ia crescendo, mais eu percebia que tinha trejeitos então eu tentava camuflar esse tipo de comportamento com coisas mais masculinas (Homem de Gelo, 29 anos).

Naquele momento também eu comecei a me polir pra parecer mais másculo (Magneto, 25 anos).

Através desses relatos podemos perceber que a reprodução do comportamento masculino hegemônico visou à prevenção dos ataques sofridos. Não havendo a intenção de contra-atacar, ou de argumentar de alguma forma, estes eram os recursos que os sujeitos tinham no momento: assumir e validar a lógica hegemônica masculina, juntando-se, num ato de desespero, ao inimigo para se proteger e firmar a sua própria existência. Houve uma adequação à norma, mesmo que apenas externamente, a fim de evitar o sofrimento.

No relato abaixo, Noturno apresenta a tensão vivida naquela época,

Eu comecei a estudar o comportamento dos meninos, a postura, como eles se comportavam, como eles, por exemplo, pegavam no saco, como eles andavam, como eles comiam. Então eu comecei a estudar e me inserir mais nesse mundo para poder eu tentar me maquiar mesmo, porque eu não aguentava mais passar por todo um constrangimento [...] se eu não me maquie dessa forma, não sei se eu estaria vivo (Noturno, 22 anos).

O conflito interno se dá por ter que escolher entre ser você mesmo e, consequentemente, continuar sendo alvo de constrangimentos e estigmatização ou se maquiar com uma postura que não corresponde ao que você é, sente ou gosta e, com isso, sobreviver. Noturno entende que se não escolhesse a segunda opção naquela época, talvez não estivesse vivo nos dias de hoje.

Ciclope nos traz a sua visão acerca das suas mudanças de trejeitos e o comportamento de se relacionar com meninas para camuflar sua orientação sexual na escola,

Fiquei pensando em como a minha vida era triste de ter que fingir que eu era uma coisa pra me encaixar num grupo (Ciclope, 25 anos).

Atualmente, ele entende que por mais que essas mudanças tenham trazido aceitação social e pertencimento, não deixaram de vir acompanhadas de tristeza.

Para o Homem de Gelo, as mudanças deviam ser constantemente mantidas e se estendiam até sua casa, para não ter que lidar com preconceito também ali,

Tu precisa viver se vestindo de uma máscara o tempo todo. O pai perguntava cadê a namorada? E eu falava 'ah, comi tantas, não quero saber de namorar não' (Homem de Gelo, 29 anos).

A expectativa socialmente recolocada sobre esses rapazes e a imagem do homossexual enquanto abjeto foi fator propulsor de sofrimento nos sujeitos por terem que mentir deliberadamente para obter aceitação social.

Até aqui vimos as mudanças nos trejeitos, nos modos de se comportar, ou de se relacionar. Nos relatos abaixo, o sofrimento já não podia ser aceito ou tolerado, era preciso mudar de ambiente,

Não aguentava ficar lá, queria fazer uma coisa diferente, daí pedi pra minha mãe me transferir de lá. E essa era a quarta escola que eu me transferia por conta das violências (Noturno, 22 anos).

Eu disse "quer saber? Eu tô sabendo mais do que estão me ensinando aqui, vou é fazer o supletivo" (Mercúrio, 28 anos).

No caso do entrevistado Fera, em tópicos anteriores, trouxemos os relatos da perseguição e assédio por um professor de outra escola. Quando Fera mudou de escola por não aguentar o clima de homofobia, acabou indo estudar justamente na escola do assediador. Ali, alguns alunos ficaram sabendo da estória e o constrangimento público se instalou nessa escola também, culminando na evasão escolar:

Tipo assim, "ah, ele já foi...já passou pela mão do professor", "o professor já traçou", "o professor já pegou". Só que aí ficou num nível tão alto, tão alto, que nesse ano, por exemplo, em 2006... Eu optei por sair da escola. Eu parei o ano letivo e fiquei acho que dois...quase um ano sem estudar e retornei no ano seguinte (Fera, 30 anos).

Nesse caso, a evasão escolar foi a melhor saída encontrada por Fera, já que não contava com uma rede de apoio para lidar com aquela situação.

Nos relatos abaixo são apresentados os trechos que trazem a inclusão em grupos como forma de aliança a possíveis agressores, visando a autoproteção e também um desejo de pertencimento ao universo viril, reafirmando uma atitude da masculinidade hegemônica,

Então, como eu queria me incluir na tribo deles, que era um gangue – naquela época as gangues estavam bem...nem sei te dizer se era gangue. Era um grupo de adolescentes que se reuniam para brigar. Eu queria fazer parte disso...era para me considerar mais macho, digamos assim (Noturno, 22 anos).

Você se agrega a um grupo de meninos que são homofóbicos e fica tacando pau em outros meninos que são mais afeminados que você. É uma forma de proteção né? (Homem de Gelo, 29 anos).

Para Freitas e Dias (2010) o pertencimento a um grupo na adolescência serve como uma busca de sustentação individual e coletiva, sendo uma característica natural dessa fase. No entanto, aqui, mais do que o desejo de pertencimento e sustentação afetiva e emocional, acreditamos que a participação dos entrevistados esteja relacionada também a questões das masculinidades ou as formas de entendimento destas.

A virilidade exacerbada nas brigas de gangues (Noturno) e nos ataques aos meninos mais afeminados (Homem de Gelo) servia como uma forma de negação dos próprios aspectos femininos dentro deles. Como relatado mais acima, esses mesmos entrevistados tiveram que apresentar comportamentos entendidos como másculos, tanto para serem aceitos como dentro da normalidade, quanto para sobreviverem mais um dia. Além disso, podemos dizer que Homem de Gelo buscou proteção perpetuando a homofobia ao assumir a lógica hegemônica masculina inferiorizando outros meninos mais afeminados que ele.

Não foram todos os sujeitos que obtiveram sucesso nessa empreitada, ou que dispunham de meios para efetivar essas mudanças vistas aqui. Além disso, alguns desses sujeitos que usaram da mudança como estratégia, continuavam em sofrimento, sendo relegado ao isolamento. Na categoria seguinte abordaremos o isolamento social como realidade vivenciada pelos sujeitos naquela época e como entendem esse fenômeno atualmente.

6.3.5 Isolamento social

Nessa categoria aparecem os relatos concernentes ao isolamento social experienciado pelos participantes da entrevista em situação na escola e em momentos posteriores às agressões homofóbicas. As narrativas abordam as questões subjetivas por trás do isolamento como forma de proteção/prevenção de ataques, ou como algo imposto por terceiros.

Abaixo apresentamos as narrativas em que houve o isolamento no período escolar,

Eu já estava isolado de tudo e não queria mais saber da escola faz tempo (Wolverine, 29 anos).

Nesse processo da professora falar que eu andava com gay e lésbica, eu me isolei. Falava o mínimo possível com os meninos e partia pra biblioteca (Magneto, 25 anos).

Mecanismos de proteção que eu tinha era me calar e me fechar e como eu não tinha amigos eu não tinha com quem conversar (Homem de Gelo, 29 anos).

Os dados encontrados corroboram com os encontrados na literatura acerca da homofobia no período escolar (FRANKHAM, 1996; GARCIA, 2009; ANTÔNIO et al, 2012; ALBUQUERQUE & WILLIAMS, 2015). Para os autores, o isolamento social e a exclusão de grupos nesse período podem ser considerados bullying indiretos, por se manifestarem de uma forma mais sutil.

Além disso, Williams et al (2003) apontam que estudantes diferentes da normatividade sexual apresentam uma dificuldade maior de se integrarem a grupos de pares por conta da hostilidade que encontram.

Alguns desses entrevistados já apresentavam o perfil de isolamento desde antes das agressões homofóbicas, configurando-se, então, como uma saída já experimentada anteriormente,

Eu já tenho a tendência de me isolar porque eu acho que ninguém está no meu patamar pra poder eu tá na mesma frequência, então quando eu conversava com alguém era até interessante, mas eu não me sentia empaticamente relacionado (Wolverine, 29 anos).

Desde pequeno eu já não tinha muito com quem contar. Como a minha personalidade era muito introspectiva de ficar encolhido, então eu me isolava da turma (Homem de Gelo, 29 anos).

Wolverine relata trazer um distanciamento afetivo nas relações interpessoais, oriundas de um sentimento de não conseguir estar na mesma frequência que o outro. Enquanto que o Homem de Gelo já apresentava uma personalidade mais voltada para o seu próprio interior. Enfim, são características anteriores aos processos de homofobia escolar, mas que foram perpetuadas e intensificadas nesse ambiente hostil.

Alguns desses entrevistados levaram o isolamento social para a vida adulta,

Até hoje isso é muito comum...quando eu vou malhar na academia, eu não tenho amigo de ficar conversando, eu vou pra esteira e boto meu fone. Eu sou meio fechado (Homem de Gelo, 29 anos)

Eu sou uma pessoa extremamente isolada, mas porque eu me isolo, eu sinto, eu me sinto muito mais seguro quando estou sozinho no meu espaço construído ali (Fera, 30 anos)

Homem de Gelo traz o isolamento atualmente não como algo ruim, mas como uma característica da sua personalidade. Já Fera relata que atualmente o simples fato de sair de casa já lhe gera uma instabilidade emocional. O seu lar se configura como o seu porto seguro e fonte de segurança.

Na categoria seguinte, reunimos os relatos dos sujeitos que idealizaram a morte como a melhor saída para os sofrimentos vivenciados na escola e além dela, na vida adulta.

6.3.6 Ideações e tentativas de suicídio

Essa categoria contém as narrativas concernentes a ideações ou tentativas de suicídio entre os sujeitos tanto no período escolar quanto na vida adulta. São entrevistados que no auge do seu sofrimento pensaram em pôr fim às tensões infligindo contra a própria vida.

Wolverine nos relata que na época de escola teve diversas ideações suicidas, entretanto, somente depois de adulto teve tentativas,

Aí tiveram várias coisas dentro do ensino fundamental e médio eu comecei a ter vários insights de suicídio por causa de pressão tanto na parte de família, religião, social, quanto da minha parte porque eu não me via como um indivíduo coletivo, eu me via como indivíduo excluído num limbo social, pelo fato de eu ter já vários fatores depressivos em ativação então eu comecei a pensar em várias formas de eu me excluir daquela sensação horrível que eu estava sentindo [...] Só tive alguma coisa, alguma tentativa de suicídio só depois [...] Com 20... tava na faculdade.. quinto período, sexto período... umas duas ou três tentativas.. não cheguei a me cortar... só fiquei me tremendo com a faca na mão e aí depois eu soltei e comecei a chorar (Wolverine, 29 anos).

Para Teixeira-Filho e Rondini (2012) o suicídio pode ser configurado como o ato voluntário de atentar contra a própria vida como uma última alternativa para lidar socialmente com o conflito da não aceitação dos desejos, sexuais ou não. Dessa forma, se articula fortemente com o contexto em que é produzido e pela pressão vivenciada pelo sujeito, como podemos notar na fala abaixo,

Eu tenho amigos também que tinham o mesmo quadro que eu, de estudar em escola cristã, família religiosa e o pai e a mãe ficavam fazendo pressão e tipo tiveram quadro de depressão, acabaram chegando ao suicídio. Eu não sei porque eu consegui trilhar um caminho... talvez pelo meu histórico até cairia na mesma situação, mas eu acho que o círculo de amizade, as pessoas, acabou havendo um círculo de proteção social ao meu redor (Homem de Gelo, 29 anos).

O relato traz as pressões vivenciadas pelo sujeito como fatores que poderiam desencadear uma tentativa de suicídio. Podemos observar que essa só não se concretizou por conta do círculo de amizades e proteção próximas de Homem de Gelo.

Podemos inferir que as expectativas recolocadas pela família, religião e sociedade sobre os entrevistados no que diz respeito aos comportamentos, atitudes e sexualidade não foram correspondidas, gerando um grande conflito interno. Os relatos corroboram com os estudos de Silva e Teixeira-Filho (2017) quando apontam para a expectativa performática de gênero como um fator propulsor, ainda ignorado, de um processo suicida.

Cardoso (2016) aponta também para a menor prevalência de fatores protetores (relações próximas saudáveis, crenças religiosas, família com elevado grau de coesão) em adolescentes não heterossexuais em comparação com adolescentes heterossexuais. No caso do Homem de Gelo, os fatores protetores relacionados aos relacionamentos próximos foram de fundamental importância nesse processo.

Importante ressaltar que, como visto no tópico anterior que, Wolverine relata que era socialmente isolado, além de apresentar um quadro depressivo no período escolar. Já o Homem de Gelo trouxe que sempre foi mais introspectivo e, por conta disso, tinha um padrão de comportamento de ficar mais isolado, o que persiste até os dias atuais. Estes são fatores referidos na literatura como de risco para comportamentos autolesivos (CARDOSO, 2016).

Entretanto, sabe-se atualmente que os comportamentos autolesivos e suicidários são de origem multifatorial e de natureza complexa. Há diversos fatores individuais, familiares e sociais que agem de forma cumulativa para que o ato seja consumado. Entre outros, podemos citar o alcoolismo, transtornos de humor, histórico familiar. E nem por isso, quer dizer que todas as pessoas que apresentem esses fatores irão de fato agir contra a própria vida.

Estudos que correlacionam o gênero ao suicídio apresentam os homens cisgênero com taxas de três a quatro vezes maiores do que entre as mulheres cisgênero, enquanto que elas apresentam mais *tentativas* de suicídio (LOPES, 2003; LOVISI et al., 2009; WAISELFISZ, 2014).

Em estudo comparativo do processo suicida entre heterossexuais e não heterossexuais realizado com mais de dois mil estudantes brasileiros de ensino médio brasileiros, Teixeira-Filho e Rondini (2012) apontam para a taxa de ideações *suicidas* LGBT (38,6%) chegando a aproximadamente duas vezes mais em comparação com a normatividade sexual (20,7%), enquanto que as *tentativas de suicídio* chegam quase ao triplo na população LGBT, sendo 19,8% de tentativas enquanto que nos alunos heterossexuais a taxa de prevalência foi de 6,8%. (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI, 2012).

Já para Cardoso (2016, p.27)

Adolescentes LGBTI têm um risco duas a seis vezes superior de vir a adotar comportamentos autolesivos, possuem um risco quatro vezes mais elevado de vir a

tentar o suicídio e uma probabilidade oito vezes superior de tentar o suicídio pelo menos quatro vezes, com um risco desproporcionalmente superior para indivíduos do sexo masculino.

O fato é que estudos apontam para a influência da orientação sexual nos comportamentos autolesivos ou suicídio em adolescentes (CARDOSO, 2016), o que foi constatado na presente pesquisa.

6.3.7 Ressignificando ativamente a vivência

Até aqui, apresentamos as categorias referentes às implicações subjetivas que trouxeram sofrimento e desajuste à vida dos entrevistados. Por outro lado, a presente categoria busca trazer as narrativas que demonstram um sentimento de empatia aliado, não somente ao desejo de ajudar pessoas, mas tomando atitudes concretas para fazê-lo.

A categoria está intimamente relacionada ao sentimento fraterno e o desejo de combater injustiças presentes nas militâncias de movimentos sociais. Só que aqui aparecem como atitudes desprendidas das ações coletiva – até porque o foco da pesquisa não recaiu sobre ações do sujeito em meio ao coletivo – além do mais, não trazem uma causa específica.

O que observamos nos relatos foi uma tendência a ajudar pessoas que sofrem de algum tipo de opressão – sexualidade, racismo, étnica, opressão intrafamiliar – por terem passado por situações de cunho semelhante como uma forma de resignificar ativamente as suas próprias vivências.

Abaixo destacamos a fala de Xavier relatando se sentir mobilizado ao presenciar algum tipo de injustiça,

Já me meti em racismo, já me meti em coisa que eu nem devia, mas me meti porque não da pra ficar parado (Xavier, 25 anos).

Já nos trechos destacados abaixo, Magneto nos relata acerca de como defendeu um garoto contra uma violência homofóbica,

Eu lembro de dois meninos mexendo com um garoto da mesma forma que aquele cara mexia comigo. Eu falei ‘vocês não se mancaram, não? Vocês não tem noção, não? Porque vocês estão fazendo essa merda?’. Eles saíram e pararam de encher o saco do garoto (Magneto, 25 anos).

Magneto presenciou um ato de injustiça e decidiu ajudar o rapaz que ele não conhecia, justamente por já ter passado por situação semelhante e não ter recebido ajuda de terceiros.

Podemos inferir que houve uma ação em defesa de outrem guiada pelo sentimento de empatia/identificação.

Na narrativa abaixo, Xavier relata acerca de como os sofrimentos que vivenciou têm relação direta com os seus modos atuais de lidar frente às injustiças presenciadas,

eu aprendi as coisas vivenciando essa rejeição da sociedade, toda essa questão. É mais rápida. Você passa por isso, você ganha armaduras e armas (Xavier, 25 anos).

Xavier compreende que o fato de ter experienciado situações violentas na adolescência fez com que criasse formas de se defender e defender outras pessoas, também. Apresentamos a fala abaixo na qual o sujeito defende o funcionário de uma loja ao presenciar uma violência homofóbica infligida por um casal de clientes,

O funcionário chegou lá 'boa tarde, posso ajudar?' e ele falou 'não tem ninguém pra atender não? Só tem você?' e ele 'sim, só tem eu' já se sentindo constrangido pelo comentário e ele 'ah, é porque a gente não gosta muito de viadagem, não' e eu falei 'então, tu tem que sair de perto de mim porque eu também sou viado'. 'ah, não, o problema é quando é assim, né?'. 'Aí eu comecei 'você tá ficando doida? Como que você fala um absurdo desse?!' e comecei a falar e começamos a brigar (Xavier, 25 anos).

No que se refere aos militantes de movimentos sociais em prol da população LGBT, Daniliauskas (2016) sugere que a motivação dessas pessoas seria o desejo de transformar a realidade pessoal, comunitária e normativa, diante do menosprezo pelas sexualidades marginalizadas, do sofrimento e da discriminação sofridos.

Entendemos que essa motivação esteja associada principalmente à biografia do sujeito. Nos relatos abaixo, destacamos as falas que apresentam a resignificação da vivência associada à biografia do entrevistado,

Eu tento fazer não por mim, mas pelos que eu não conheço, pelos que eu conheço também, mas principalmente pelos que eu não conheço (Noturno, 22 anos).

Eu quero fazer uma criança sorrir porque estava se sentindo preocupada com a mãe que estava batendo muito (Wolverine, 29 anos).

Os sujeitos se veem refletidos nas causas que defendem uma vez que estão ligadas às suas próprias vivências. Noturno, que teve seus direitos violados e contraiu o vírus HIV, atualmente faz parte de três coletivos, sendo que um deles trabalha com prevenção de HIV/Aids, e busca ajudar pessoas que passaram por situações semelhantes; Já Wolverine

relata em determinado momento da entrevista que era espancado pela mãe. Atualmente, atua em coletivos e ONGs que lutam pelos Direitos Humanos.

Daniliauskas (2016) encontrou em seus estudos três perfis de jovens que se engajam em associações LGBT:

1. O jovem LGBT que foi aceito e se aceitou e por isso quis ajudar outros jovens.

Geralmente, apresentam a autoaceitação em relação a sua sexualidade e contam com o apoio familiar, manifestam o desejo de que outras pessoas tenham o que ele tem ou teve;

2. Jovens que não foram bem aceitos na família e apresentam conflitos com amigos (a), trabalho ou escola e que querem mudar essa realidade. Em geral, essas pessoas tem uma boa autoaceitação, conhecendo a sua sexualidade, mas apresentam conflitos em distintos lugares. Dessa forma, não querem que outros jovens passem pelo que passou ou passa.

3. O jovem já fazia parte de outro coletivo e deseja ajudar outros. Nesse caso, os jovens desejam estender seus cuidados a outros grupos, expressando a oportunidade de ajudar outras pessoas como este o foi e continua sendo.

Os perfis acima podem ajudar a entender como as vivências da homofobia estão relacionadas à militância específica da causa. Desse modo, podemos inferir que os entrevistados ao participarem dos coletivos buscam atuar como agentes de transformação social ao ajudar outras pessoas. Importante frisar que mesmo que Xavier tenha relatado posteriormente ter saído do coletivo por motivos particulares, podemos inferir que o fato de ter procurado participar de um coletivo aliado aos relatos aqui apresentados são suficientes para entendê-lo também como agente de transformação.

Xavier explica esse compromisso ao atuar como professor no cursinho de inglês,

No último dia da visibilidade, a gente levou a bandeirinha [LGBT], a gente traz o tema pra escola, porque a gente os nossos alunos, tem alunos que são trans. Temos alunos visivelmente homossexuais que falam sobre isso [...] A gente leva esse tipo de material pra sala de aula, para justamente, 'Ok, na tua casa tá ruim, mas pelo menos na escola vai poder se sentir confortável, conversar e falar (Xavier, 25 anos).

6.4 Redes Sociais Significativas

Nesse tópico, realizamos a descrição das Redes Sociais Significativas atuais e da época de cada sujeito. Para isso, apresentamos e descrevemos os MMRs dos sujeitos, fazendo um comparativo entre o mapa atual e o mapa representativo da época em que a homofobia foi mais impactante, na visão do sujeito. Além disso, buscamos trazer trechos das entrevistas para ilustrar as análises.

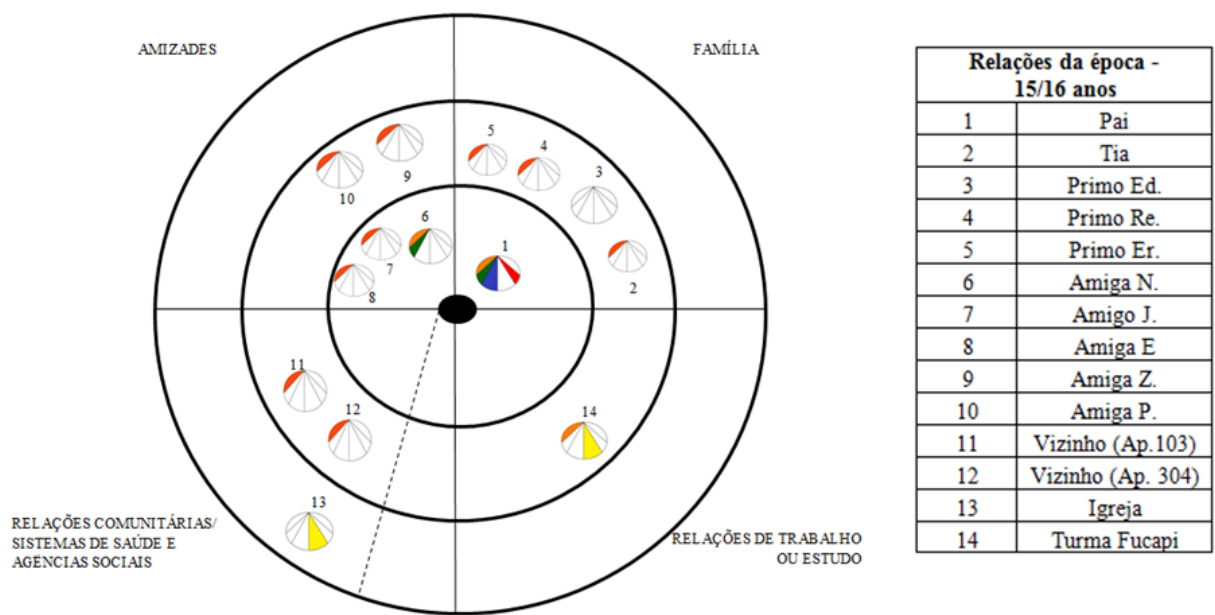
Como explicado anteriormente, as análises aqui apresentadas se referem às características das Redes Sociais Significativas. Dessa forma, ao analisarmos os MMRs nos atemos a três aspectos: a) *funções da rede*, b) *tamanho*⁹ e c) *composição (distribuição)* (SLUZKI, 1997). Acreditamos que as análises desses aspectos aliado ao que foi abordado nas entrevistas, configuram-se como dados suficientes para alcançarmos o nosso objetivo de descrição da organização e funcionamento das Redes Sociais Significativas dos sujeitos.

⁹ Na literatura convencionou-se que a rede de tamanho médio situa-se entre 8 e 10 relações (MORE, 2005; BORGES & SCHNEIDER, 2017).

6.4.1 Mercúrio

O MMR da época (figura 2) do entrevistado Mercúrio, quando tinha 15 ou 16 anos conta com um total de 14 relações. No que se refere a sua distribuição, a maior parte (nove relações) se encontra na camada intermediária, seguida por quatro relações mais íntimas e uma mais afastada. Importante ressaltar que das quatro relações mais próximas do centro, três são relações de amizade.

Figura 2- MMR da época – Mercúrio



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Ao observarmos o quadrante da Família, podemos notar que há quatro relações na camada intermediária, enquanto que o pai se concentra no círculo interno. Sluzki (1997) aponta que a concentração de papéis e de poucas relações íntimas numa categoria, pode indicar uma dependência do sujeito em relação a esta relação. É notável a importância do pai no MMR. No entanto, não surpreende que um adolescente concentre esses papéis num vínculo paterno, ainda mais que a mãe não se encontra presente no mapa.

Mesmo se concentrando em grande parte nas categorias Amizade e Família, a rede de apoio é extensa. Sluzki (1997) aponta que em casos de sobrecarga ou tensão que perdura um longo tempo, as redes com tamanho maior não são efetivas, baseadas na suposição de que “alguém já deve estar cuidando do problema” (p.46). Com o entrevistado, não foi o caso uma tensão de longa duração no que se refere às agressões homofóbicas, pois o sujeito mudava constantemente de escolas.

Quase todas as relações apresentam função de Companhia Social. Entretanto, se nos detivermos nas funções que representam um apoio voltado para o campo afetivo e emocional, nos são apresentadas apenas duas: o pai e a amiga N. Ambos trazem a função Apoio Emocional. Tal configuração é corroborada em parte com a resposta ao questionamento acerca das relações que poderiam dar suporte em situações de homofobia, sendo citado apenas o pai.

Ao discorrer sobre a situação homofóbica vivenciada nessa época de Ensino Médio, Mercúrio nos trouxe que apenas um colega o ajudou no momento específico da agressão física, incentivando-o a revidar. O que de fato aconteceu. O entrevistado chegou a relatar sobre ter conversado sobre a agressão com ninguém da sua rede de apoio, apenas com a coordenação da escola, que decidiu por suspender o agressor das aulas.

Além disso, podemos perceber que há uma relação representada em branco, ou seja, sem funções apresentadas pelo sujeito. Trata-se de seu primo Ed., o qual apesar de ter sido retratado como uma pessoa significativa para o sujeito, na entrevista ele explica a natureza da relação,

Eu detesto o meu primo Ed., ele é absolutamente detestável, mas se eu puder ajudá-lo, eu ajudo. Mas não é recíproco. (Mercúrio, 28 anos).

Nesse caso, o sujeito representou o primo de modo a mostrar que o primo pode contar com ele, mas ele não pode contar com o primo.

Já a Igreja foi representada na camada mais externa e com a única função de Regulação (controle) social, a qual pode ser definida por Sluzki (1997, p. 50) como “interações que lembram e reafirmam responsabilidades e papéis, neutralizam os desvios de comportamento que se afastam das expectativas coletivas”.

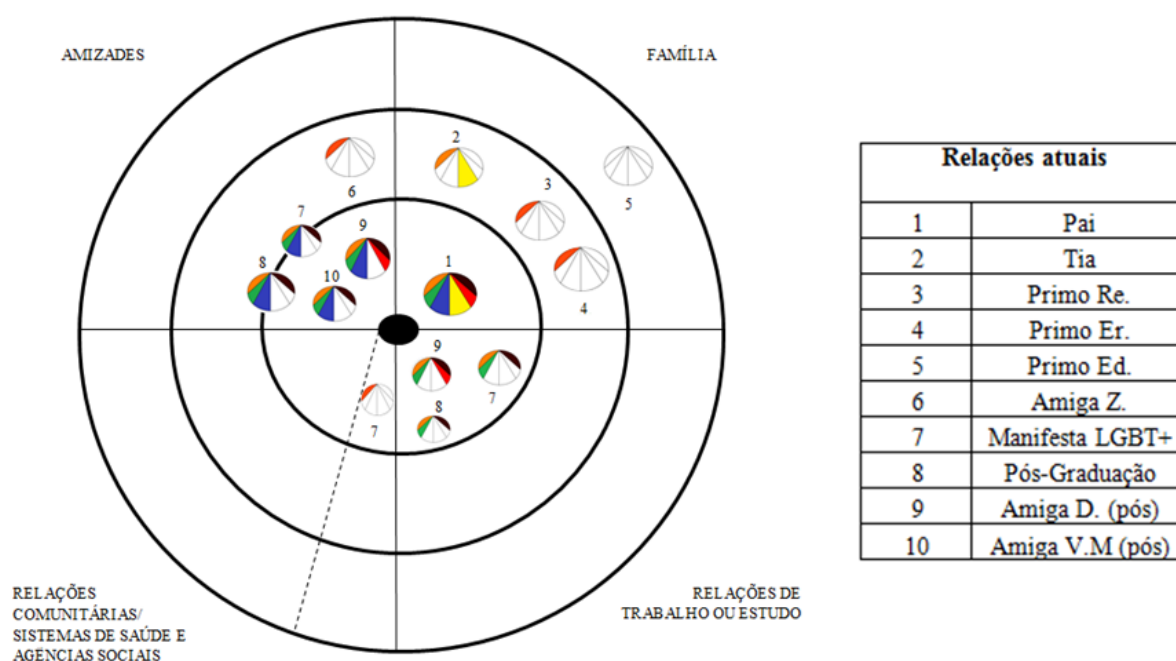
Podemos inferir que na relação da época em que o sujeito sofria homofobia na escola, a igreja, ao atuar como um AIE (ALTHUSSER, 1971), trazendo em sua doutrina a normatividade sexual, não atuou como rede de apoio ao apresentar a função acima referida, mas contribuiu para a estigmatização ao reaproximar o sujeito das expectativas socioculturais de gênero.

No MMR atual (figura 3), com 28 anos de idade, apresentam-se 10 relações (quatro a menos do que no mapa anterior), das quais quatro se apresentam graficamente em mais de uma categoria: O Manifesta LGBT+ aparece na categoria Amizades, Relações comunitárias e em Relações de Trabalho, apresentando diferenças nas funções de acordo com cada categoria.

Sluzki (1997) aponta para o tamanho médio do MMR como o mais efetivo, pois tanto não há a inundação de queixas e lamentação individuais ao encontrar os poucos apoios emocionais, quanto não há já citada suposição de que outras pessoas estão cuidando dos problemas do sujeito.

Já as relações da Pós-graduação aparecem na categoria Amizades e Relações de Trabalho, com funções diferentes; e a amiga D. aparece duplicada, na categoria Amizades e Relações de Trabalho, também com funções diferentes de acordo com cada categoria. Acreditamos que o sujeito preencheu o MMR dessa forma de acordo com as funções exercidas em cada contexto.

Figura 3- MMR atual - Mercúrio



Fonte: Dados empíricos, 2018.

No mapa atual podemos perceber que na categoria Família, ainda há a sobrecarga de papéis e proximidade na relação paterna, em detrimento de outras relações familiares.

Em comparação com o mapa da época, podemos observar que as relações passaram a ficar mais estreitas, indicando uma maior intimidade nos relacionamentos. Ignorando as relações repetidas em diferentes categorias, contamos com cinco relações no círculo mais ao centro, enquanto que são apresentadas quatro relações na camada mais intermediária e uma relação externa (que não apresenta funções sociais para o entrevistado).

Seis relações continuam representadas desde aquela época: a família (pai, tia e primos) e a amiga Z. No quesito funções, apenas duas dessas relações apresentam um acréscimo: o pai

agora representa também as funções de Regulação Social e de Acesso a novos contatos, totalizando o máximo de funções por relação, o que deixa claro a importância desta relação para o sujeito; e a tia atualmente também representa a função de Regulação Social somada à de Companhia Social.

O primo Ed. continua sem funções atribuídas pelo sujeito e a relação agora se encontra mais distante do que na anterior, saindo da camada intermediária e se consolidando na mais externa. Já outros primos e a amiga Z. se mantiveram na camada intermediária e com a mesma função do mapa da época: Companhia Social.

Importante ressaltar que mesmo não havendo aumento no número de relações na categoria Amizades, houve um aumento no número de funções. Se antes apenas uma relação apresentava a função de Apoio Emocional, atualmente, esta função se faz presente em quatro das cinco relações. Além disso, essas mesmas relações também cumprem função de Guia cognitivo e Companhia Social, o que indica que o sujeito pode contar com uma base de apoio em momentos difíceis da sua vida, sem haver sobrecarga para as relações.

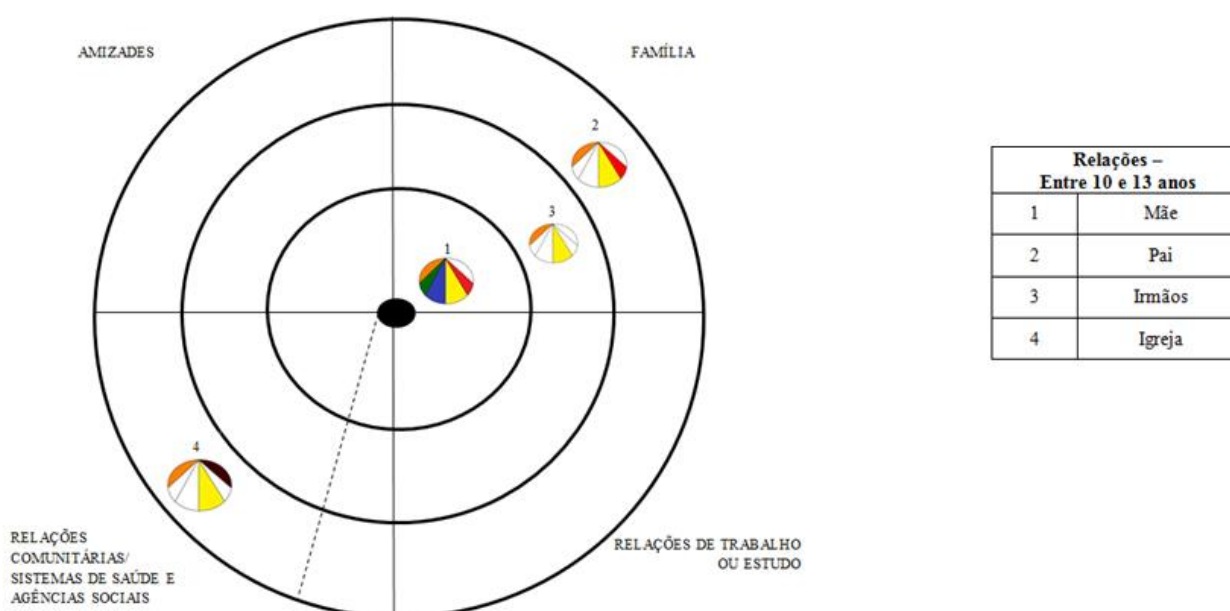
Na entrevista, o sujeito relata que no caso da ocorrência de alguma situação homofóbica na atualidade, pode contar com todas as relações apresentadas no círculo interno do MMR: o pai, o coletivo Manifesta LGBTQ+, os amigos da pós e o quadro técnico da Pós-graduação.

6.4.2 Gambit

No MMR da época em que Gambit tinha entre 10 e 13 anos (Figura 4), são apresentadas quatro relações, sendo três componentes da família e uma relação nomeada Igreja, referente às relações com membros da igreja católica que frequentava.

Quanto ao tamanho reduzido do MMR da época do sujeito, Sluzki (1997) aponta para os mapas mínimos como de menor efetividade. Além disso, as categorias Amizade e Relações de trabalho e estudo encontram-se vazias, não apresentando nenhum tipo de relação, o que indica menos possibilidades de apoio em momentos de dificuldade.

Figura 4- MMR da época - Gambit



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Quanto à proximidade das relações, temos duas relações na camada mais externa do círculo, o pai e a igreja; uma relação na camada intermediária, representada pelos irmãos; e uma relação mais íntima, a mãe. Na entrevista, Gambit nos relatou que a distância paterna pode ser explicada pelo fato do emprego do pai exigir que ele viajasse bastante, o que não o tornava um pai presente. Talvez a falta de intimidade nas relações e a ausência de amigos nessa época possam ser explicadas pela insegurança relatada por Gambit após as agressões homofóbicas, quando tinha medo de ser atacado pelas pessoas, como podemos observar abaixo,

Eu não tinha amigos, eu tinha essa insegurança, esse medo em relação às pessoas (Gambit, 29 anos)

Quanto às funções, todas as relações apresentam, dentre outras, a função de Regulação Social e de Companhia Social. A mãe é a única relação que cumpre funções de Apoio emocional e Guia cognitivo, as quais representam uma base de apoio em momentos difíceis, confirmada pelos relatos na entrevista, o que pode indicar uma sobrecarga e dependência nesta relação (SLUZKI, 1997).

Importante destacar que mesmo que a mãe atribuísse a culpa das agressões ao próprio sujeito – por conta dos seus trejeitos e modos de agir, constituindo-se, portanto, como fonte propulsora de ansiedade na época –, esta também se configurava como a única relação íntima do sujeito e, por isso, depósito de toda confiança,

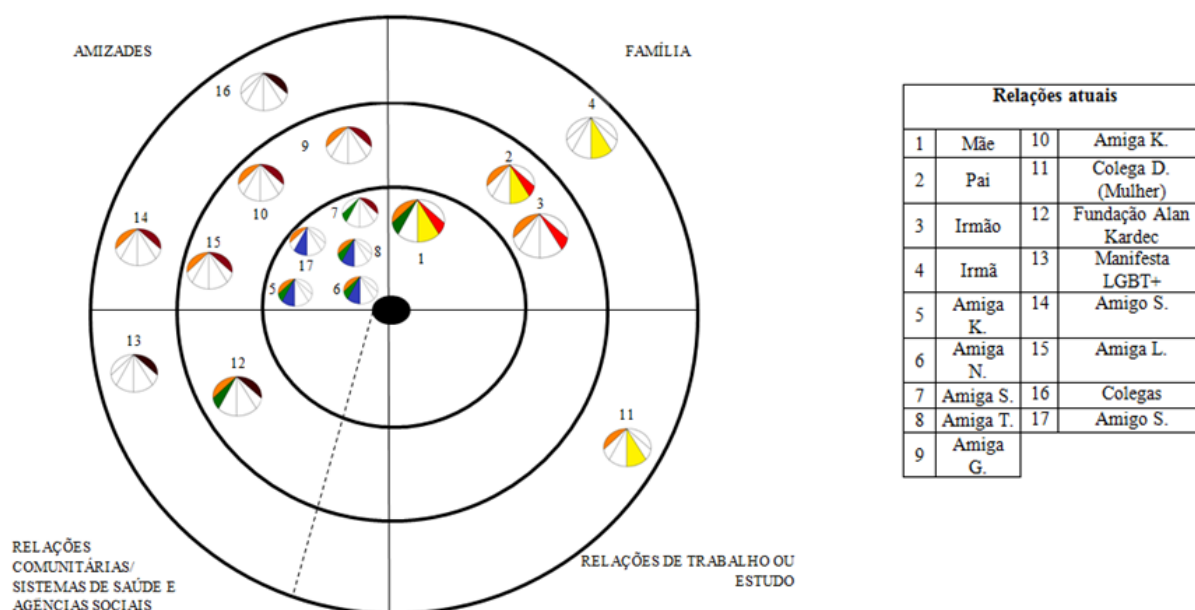
ela tava comigo todo dia, ela me dava conselhos, ela me dava esse apoio, ela me dava apoio financeiro e ela que regulava tudo na minha vida (Gambit, 29 anos).

Vale frisar que a igreja, nos mesmos moldes do entrevistado anterior, apresenta a função de Regulação (controle) social, o que pode indicar uma relação que pode ter trazido sofrimento, dada sua natureza normativa (ALTHUSSER, 1971). Só que diferente da relação que Mercúrio tinha com a igreja, aqui, constituía-se numa relação representada também como de Companhia Social e acesso a novos contatos.

As relações de Companhia Social, para Sluzki (1997, p. 48), estão relacionadas a “realização de atividades conjuntas ou simplesmente o estar juntos”, o que, dado o tamanho reduzido da sua rede, poderia se configurar numa relação que estabeleceria conforto de outra ordem, que não se refere aos anseios relacionados à sexualidade. Já o acesso a novos contatos, poderia permitir que o sujeito interagisse com outros jovens e estabelecesse novos modelos e modos de se relacionar fora do ambiente familiar.

Já o MMR atual (figura 5), apresenta um aumento expressivo da Rede Social Significativa, somando 17 relações. Sluzki (1997) aponta para a inércia que pode tomar conta da rede de tamanho grande, quando não há comunicação entre si, por acreditar que terceiros já podem estar lidando com o problema do sujeito. Não acreditamos que seja o caso aqui, pois o sujeito relatou mais procurar ajuda dos amigos do que o contrário.

Figura 5- MMR atual - Gambit



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Acompanhado do aumento das relações aparece o aumento das funções de Apoio Emocional e Guia cognitivo e conselhos. Anteriormente, essas funções encontravam-se concentradas somente na mãe. Agora, encontram-se distribuídos pelo MMR. O número de relações com função de Apoio Emocional subiu de uma para seis, enquanto que a função Guia Cognitivo e conselhos subiu de uma para quatro pessoas, concentrando-se apenas nos amigos.

No que se refere à proximidade das relações, na camada mais externa há a presença de cinco relações; as camadas intermediária e interna apresentam seis relações cada. A categoria com maior número de relações é a de Amizades, totalizando 10, ou seja, mais da metade das relações.

No quesito funções, o pai manteve suas três funções anteriores: Companhia Social, Regulação social e Ajuda material e de serviços. Já a mãe, ainda se mantém na liderança isolada no quesito quantidade de funções na Rede, totalizando quatro funções. Importante destacar que ela perdeu a função de Guia Cognitivo, o qual se refere a “compartilhar informações pessoais ou sociais, esclarecer expectativas e proporcionar modelos de papéis” (SLUZKI, 1997, p.50). Isso pode ser explicado por conta do sujeito não poder contar com a sua mãe para falar da sua sexualidade, uma vez que esta o condena por isso.

Atualmente, há uma diferenciação dos irmãos, os quais antes eram representados como uma única relação. A irmã, a única da família na camada mais externa, apresenta a

função única de Controle Social, enquanto que o irmão, na camada intermediária, cumpre as funções de Companhia social e Ajuda Material e de serviços.

A categoria Amizades apresenta um número maior de funções por relação e configuram-se atualmente como a principal fonte de apoio em caso de homofobia. Em caso de homofobia atualmente, Gambit buscaria a ajuda e apoio dos amigos mais próximos: Amiga K., Amiga N., Amiga S., Amiga T. e Amigo S. Relata que são pessoas com quem há uma troca de apoio e de escuta. Porém, Gambit revela uma afinidade maior com a amiga K. e com o amigo S.

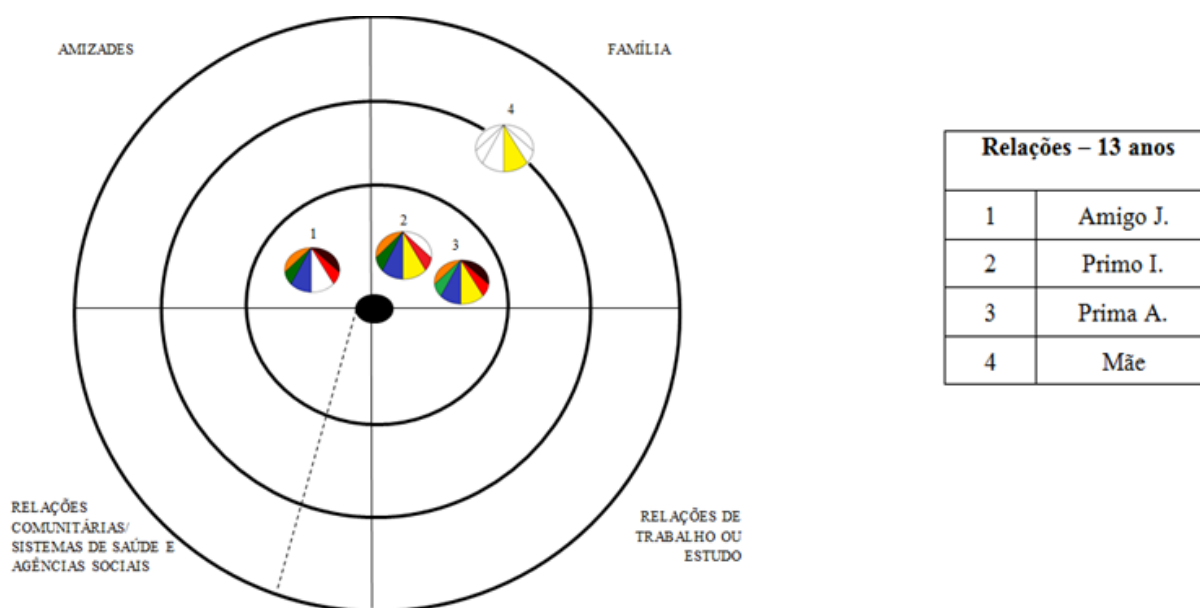
Gambit relata ainda que gostaria de ser mais próximo da sua família, pois o apoio que recebe dos amigos, não se faz possível dentro de casa – local em que todos atuam como fonte de Regulação (controle) social, atuando negativamente com fonte de expectativa da normatividade sexual. A barreira principal entre eles se sustenta na doutrina religiosa que adota a visão do homossexual como pecador e, portanto, fadado ao insucesso, como podemos observar abaixo:

Talvez eu pudesse ser mais próximo deles e eu acho que isso é uma coisa que fica um pouco na minha...no meu coração que eu gostaria de ser mais próximo deles [...] eles são muito ali dentro daquele meio, eles, né? São muito fervorosos. E a minha mãe não aceita, ela não consegue compreender de outra forma e ela começa... e ela tem um discurso muito pesado, muito doído, do tipo “você vai acabar sozinho”, “você vai acabar doente sem ninguém”, “você vai acabar sem dinheiro” e ela repete muito isso (Gambit, 29 anos).

6.4.3 Noturno

O MMR da época (Figura 6) apresenta quatro relações significativas, na qual três estão no quadrante da Família (primos e mãe) e uma na de Amizades. As três relações que se encontram mais próximas do centro são o Amigo J., e o primo I. e a prima A, ficando somente a mãe de fora. Essas relações compreendem a base de suporte emocional de Noturno.

Figura 6- MMR da época - Noturno



Fonte: Dados empíricos, 2018.

A relação mais distante é com a Mãe, situada entre a camada intermediária e a mais externa. Faz-se importante frisar que esta relação apresenta apenas uma função social Regulação (ou controle) Social, indicando, nesse caso específico, um aspecto negativo de censura concernente à sexualidade (abordado mais abaixo), enquanto que as outras apresentam entre cinco e seis funções.

A despeito do tamanho reduzido do MMR apresentado – destacado como passível de sobrecarga das relações (SLUZKI, 1997) –, a faixa etária do suporte encontrado nesta é uma variável importante na qualidade do possível suporte.

Dentro dessa perspectiva, Noturno relata que se desenvolveu como uma pessoa muito vulnerável emocionalmente pelo fato de apenas receber apoio de crianças da sua idade naquela época (13 anos) e não receber nenhum tipo de apoio da única adulta representada em seu mapa, a mãe,

A gente nunca foi muito próximo. A gente acabou...foi muito ruim...te dizer, assim...eu digo de coração triste que eu perdi...é muito ruim. É como se você fosse órfão, sabe? Como se não tivesse mãe, uma pessoa para você contar (Noturno, 22 anos).

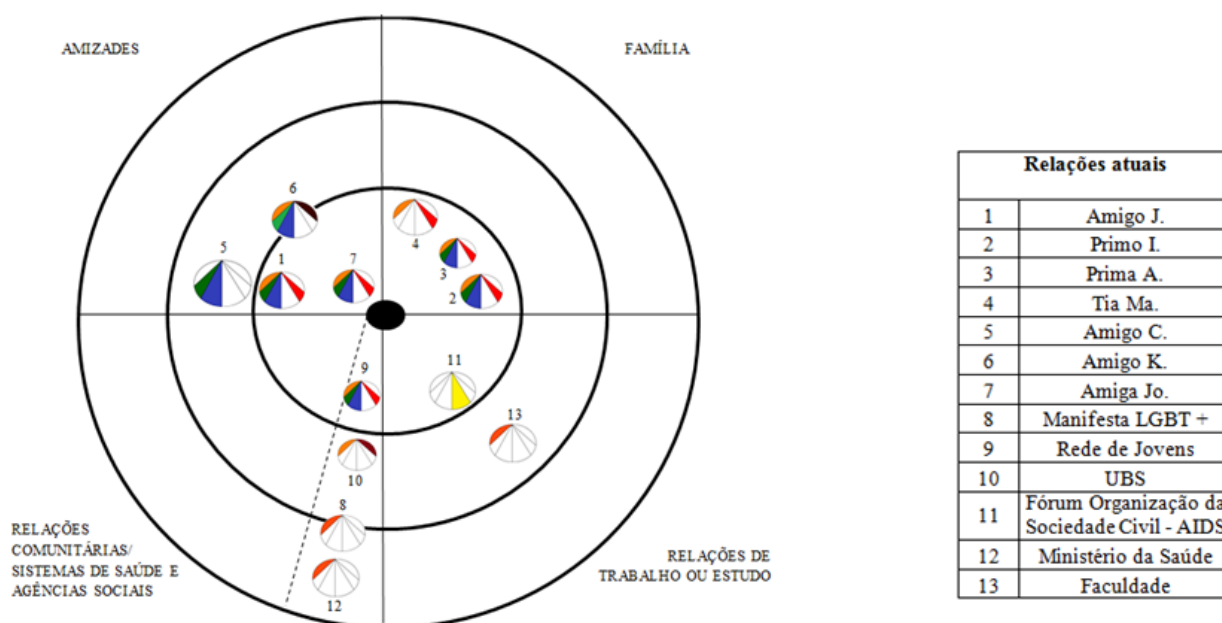
Contextualizando: Noturno foi violentado dos 5 aos 12 anos por parentes próximos; aos 15 foi vítima de um estupro após ingerir bebida batizada concedida por um homem mais velho em uma festa e descobriu que as consequências do abuso haviam extrapolado o campo psíquico/emocional, adquirindo o vírus HIV. Ao contar para a mãe, não recebeu o apoio esperado, apenas confirmando o desamparo percebido anteriormente,

Quando eu contei para a minha mãe aos 16 anos, tudo, tudo...que eu era, toda a violência que eu sofri, e ela falou pra mim assim 'ah, meu filho, eu já sabia', 'a senhora já sabia o que acontecia e a senhora nunca fez nada?', ela falou assim 'eu esperava tu me contar', 'eu nunca ia lhe contar porque a senhora não me ensinou a lhe contar. A senhora nunca me ensinou a me defender' (Noturno, 22 anos).

A fragilidade da relação tomou contornos maiores após a mãe relatar que já sabia dos atos de violência praticados contra ele e não havia feito nada para protegê-lo.

As categorias Relações comunitárias e Relações de trabalho ou estudo encontram-se vazias. Essa última talvez possa ser explicada pela constante troca de escolas que Noturno passou por conta das situações homofóbicas sofridas, bem como pelo fato de Noturno não ter tido o apoio do quadro profissional das escolas quando sofreu violência (situação apresentada no tópico 6.2.2 Escola e normatividade sexual), além de ter sido alvo de homofobia ao ser atingido por um apagador jogado pela professora ao apresentar trejeitos femininos em sala de aula.

Já o MMR das relações atuais (Figura 7) de Noturno, apresenta um aumento significativo de relações, totalizando 13. A rede de apoio do sujeito concentra-se em sua maior parte no centro e na categoria Amizades. Na camada externa situam-se as relações no quadrante de Relações Comunitárias/Sistemas de Saúde e Agências Sociais.

Figura 7- MMR atual - Noturno

Fonte: Dados empíricos, 2018.

Apesar de ainda viva, a mãe não é mais representada na rede. Noturno relata que ainda a ama e quer perdoá-la, entretanto, a relação dos dois ainda é algo que traz um peso muito grande para ele. Noturno saiu de casa duas vezes por causa da mãe. Na primeira vez, a mãe o ofendeu por conta da sexualidade e ele passou dois anos fora de casa, e ao retornar para cuidar da mãe – após encontrá-la jogada na sarjeta com sinais de alcoolismo – ela o expulsou de casa pouco tempo depois disso. Devido a essas situações, Noturno não a representou graficamente no MMR.

Ao ser expulso de casa, Noturno é recebido pela Tia Ma., pessoa que a vida lhe presenteou com uma “mãezona” (sic), única relação familiar que pode contar atualmente, além dos primos.

Destaque para o amigo J., que permanece como apoio desde o MMR da época e, atualmente, ainda se configura como de fundamental importância na vida de Noturno. Quanto a isso, Sluzki (1997) relata que relações de longas datas costumam desenvolver sentimentos de gratidão e lealdade, o que pode ser visto na fala de Noturno,

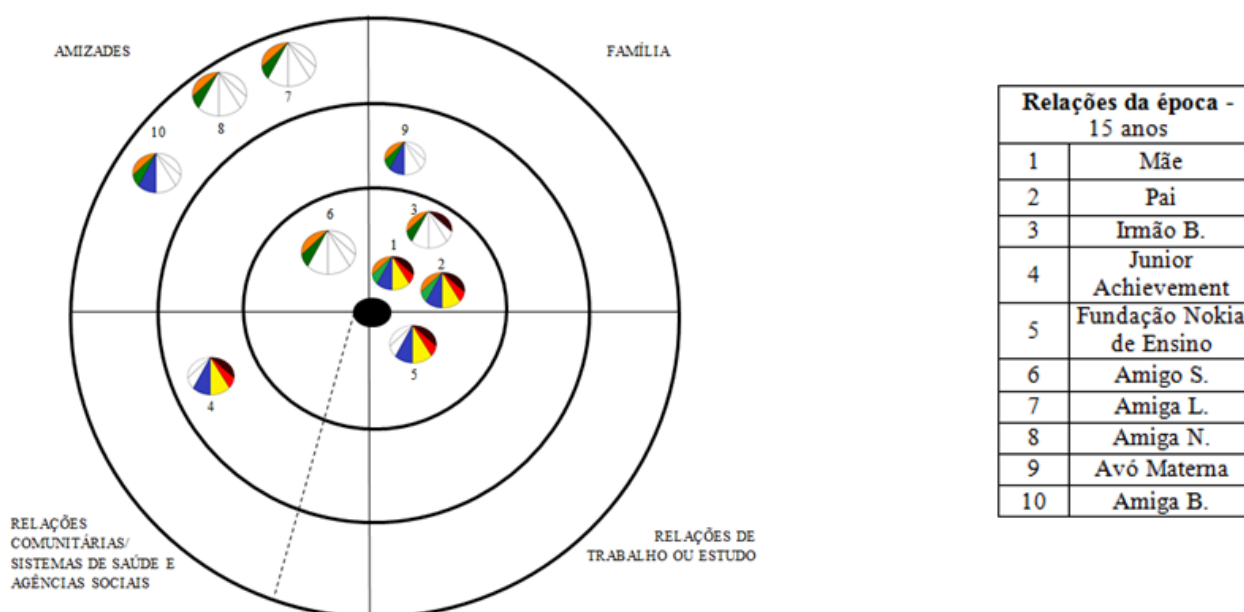
Essa pessoa foi a única que tentou me defender, apesar de não ter tido condições. Até hoje somos grandes amigos. Considero como irmão mais velho (Noturno, 22 anos).

6.4.4 Wolverine

O MMR da época (Figura 8) apresenta 10 relações de Wolverine, sendo que dessas, três situam-se na parte mais externa do círculo, duas na camada intermediária, enquanto cinco encontram-se mais próximas do centro, configurando-se como uma rede de apoio média, portanto, apresentando maior efetividade (MORE, 2005; BORGES & SCHENEIDER, 2017).

Há uma concentração das relações nas categorias Amizades e Família. Na primeira, há um distanciamento das relações, apresentando apenas uma amizade mais íntima, enquanto que na família, são apresentadas três relações próximas com as quais podia contar.

Figura 8- MMR da época - Wolverine



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Wolverine representou as relações da escola no círculo mais próximo, apresentando quatro funções: Guia cognitivo, fornecendo modelos de papéis; Regulação social o qual é um papel esperado da escola não somente enquanto AIE, atuando na normatividade sexual, mas também lembrando responsabilidades e papéis estudantis; ajuda material e de serviços, o qual dispunha do quadro profissional da escola, mesmo que sem preparo para lidar com questões referentes à sexualidade; e acesso a novos contatos, abrindo portas para Wolverine se conectasse a outras pessoas e redes (SLUZKI, 1997).

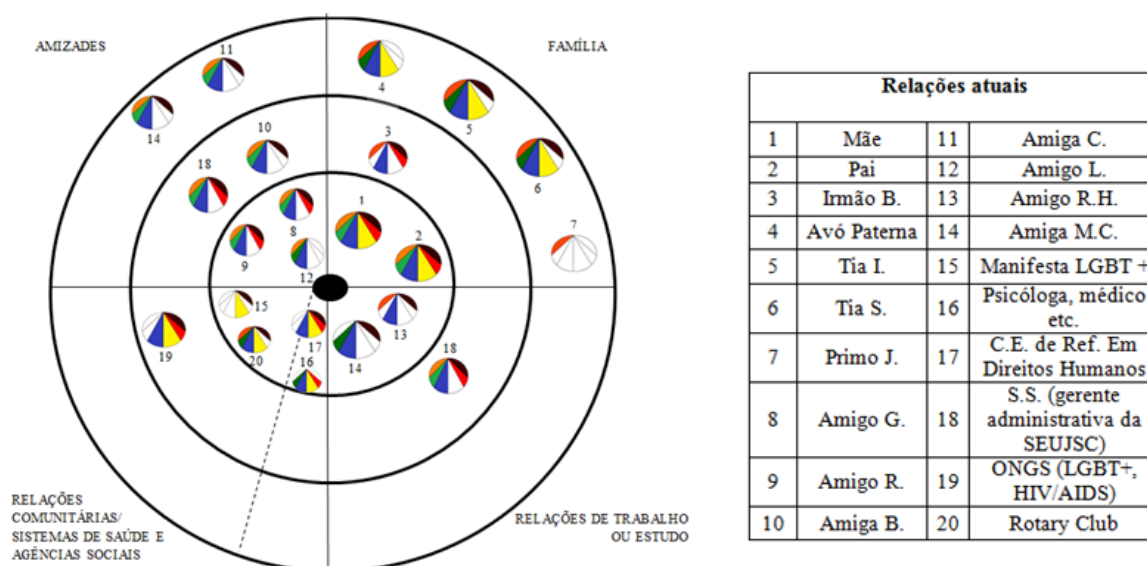
Já os pais de Wolverine são os que apresentam mais funções no mapa todo, totalizando a quantidade máxima cada: seis. Talvez isso possa ser explicado em virtude da mãe de Wolverine não permitir que ele se abrisse para outras relações fora de casa por não confiar nas pessoas, como podemos conferir no relato abaixo,

Eu não me relacionava com ninguém.. mamãe nunca me deixou ter amigos.. nem eu nem meu irmão. Ela achava que os amigos 'do mundo' eram pessoas más, inimigas de deus e as pessoas da igreja não eram tão boas quanto ela queria, então ela nunca deixou a gente ter ninguém, nunca deixou a gente dormir na casa de ninguém, nem brincar em canto nenhum... no máximo, a gente ia pra retiro de família ou da igreja de adolescente e tal e ficava nisso (Wolverine, 29 anos).

Dessa forma, podemos dizer que a rede de apoio de Wolverine se concentrava em maior escala na família, tanto pela representação gráfica do MMR quanto pelo relato do sujeito. Além dos pais e do irmão, o amigo S. encontra-se também no centro do mapa, indicando que seriam pessoas a quem Wolverine poderia recorrer naquela época.

Já no mapa atual (Figura 9) são apresentados 20 relações, o dobro do mapa da época. Agora a rede de apoio se configura como de tamanho grande. Quanto à distribuição, as relações continuam se concentrando mais no círculo do centro, trazendo metade das relações somente neste. A outra metade se divide em quatro na camada intermediária e seis na parte mais externa.

Figura 9- MMR atual - Wolverine



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Na categoria Família, os pais de Wolverine continuam como relações mais íntimas, representados com todas as funções sociais que nem o MMR da época, enquanto que o irmão

perdeu o Apoio Emocional e ganhou Guia Cognitivo e Ajuda Material e de serviços. Agora há novos familiares na rede exercendo funções de Apoio Emocional e de Guia Cognitivo.

Duas relações aparecem repetidas nas categorias Amizade e Relações de trabalho: Amiga MC e SS. Isso porque o entrevistado convive com essas pessoas no trabalho e desenvolveu uma relação de amizade.

Importante frisar que mesmo que os pais de Wolverine continuem apresentando todas as funções, o que indica presença de forte suporte de apoio em momentos difíceis, eles não aceitam a homossexualidade de Wolverine e até o julgam devido a isso, como destacado no trecho abaixo,

Meus pais eles são LGBTfóbicos e são fanáticos religiosos então eles não aceitam. Minha mãe quando soube que eu sou gay ela quase teve uns 3 AVC ao mesmo tempo e aí tem uma situação muito escrota dentro de casa só que a gente tenta amenizar isso entendeu? Por exemplo, eles me amam muito, mas sempre soltam alguma coisa quando veem alguma na TV de algum casal gay, ou casal lésbico e tudo mais. Aí eles soltam umas coisas 'ah esse tipo de gente fica fazendo essas coisas... só Deus pra ter misericórdia mesmo' (Wolverine, 29 anos).

Na categoria Relações comunitárias e Sistemas de saúde, Wolverine apresenta cinco relações, entre elas, distintos movimentos sociais, Rotary Club e assistência médico/psicológica. São relações que compreendem desde serviços humanitários até assistência de saúde. Todas as relações ali posicionadas são apresentadas com a função de Regulação Social, atuando de forma positiva de modo a relembrar papéis e expectativas profissional/humanitárias do entrevistado.

Quanto aos seus amigos, Wolverine relata que sempre os procura para pedir auxílio,

Eu uso meus amigos... uma coisa que aprendi muito cedo a usar quem tá perto de mim. Não usar no sentido negativo. Usar pra pedir ajuda (Wolverine, 29 anos).

Por fim, o quadrante com menor concentração de relações (três) é o de Relações de Trabalho e estudo, trazendo dois amigos e a gerente administrativa da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (Sejusc). Duas dessas relações apresentam a função Apoio Emocional e todas as três cumprem função de Guia Cognitivo e conselhos. Podemos inferir que se constituem em fonte de apoio para o sujeito, atuando principalmente no sentido de compartilhamento de informações e propiciando modelos de papéis.

Questionado sobre a possibilidade de apoio em caso de homofobia atualmente, Wolverine responde que procuraria os amigos mais próximos, o coletivo Manifesta e os

outros coletivos dos quais faz parte, assim como da sua psicóloga e ajuda médica caso quisesse um apoio mais específico.

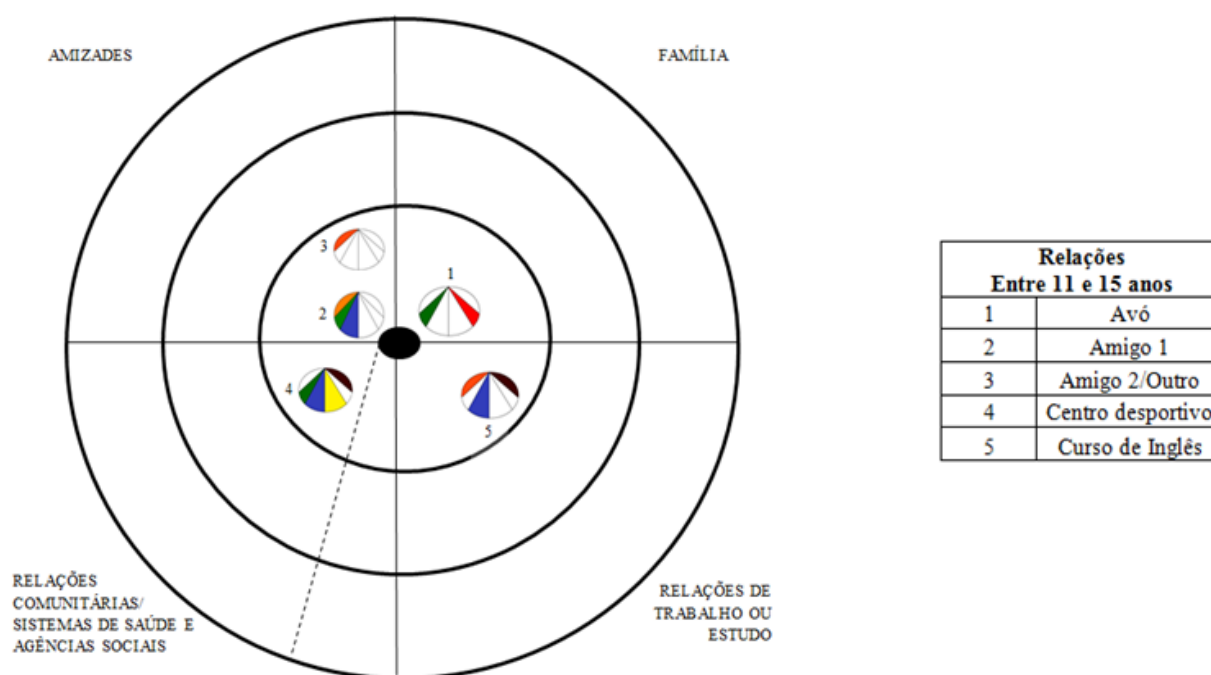
Podemos inferir que mesmo que os pais estejam representados com todas as funções no MMR atual, além disso, estarem no círculo mais ao centro, Wolverine talvez não os tenha listado como rede de apoio por não aceitarem sua sexualidade e o condenarem por isso.

6.4.5 Ciclope

O MMR da época (figura 10), no ensino fundamental, apresenta cinco relações, todas situadas na camada mais interna, sendo uma familiar, uma relação do curso de inglês, uma do centro desportivo e dois amigos. Constitui-se de um mapa de pequeno tamanho, na qual a fonte de apoio maior concentra-se nos amigos.

No que se refere às funções, o amigo 1 apresenta três funções: Companhia Social, Apoio Emocional e Guia Cognitivo, enquanto que o amigo 2 apenas Companhia Social; O Centro Desportivo é o que apresenta um número maior de funções, totalizando quatro: Apoio Emocional, Guia Cognitivo, Regulação Social e Acesso a novos contatos; a coordenadora do curso de inglês, representada no mapa apenas como curso de inglês foi representada com as funções de Companhia Social, Guia Cognitivo e Acesso a novos contatos.

Figura 10- MMR da época - Ciclope



Fonte: Dados empíricos, 2018.

No que se refere à categoria Família, a avó é a única apresentada no mapa, providenciando Apoio emocional e Ajuda material e de serviços. Por mais que o entrevistado não tenha representado a mãe como rede de apoio no MMR, ela foi bem presente nas narrativas do sujeito, principalmente em uma intervenção realizada junto à coordenação quando a professora de catecismo não quis que Ciclope se crismasse no colégio católico, como mostrado abaixo,

Foi quando ela tomou as dores, entendeu.. ela sabia que não tinha nada demais e foi na escola e disse que eu ia me crismar sim e que tinha varias outras coisas que eles tinham que prestar atenção (Ciclope, 25 anos).

Já na categoria Relações comunitárias, temos a relação com a técnica do time de vôlei, representada graficamente no MMR como Centro Desportivo. O entrevistado nessa época jogava na seleção de vôlei da escola e tinha o esporte como fonte de prazer e como fator principal para a sua continuidade no colégio, pois quando a sua mãe decidiu tirá-lo de lá por se envolver com homens, conseguiu ganhar uma bolsa integral ao competir pelo colégio, o que garantiu a sua estadia. O entrevistado relata abaixo sobre o suporte emocional recebido pela técnica,

O esporte ainda ajuda muito a gente nessa parte de disciplina, de aproximar, de expectativas coletivas. Acho que entra como apoio emocional também porque a minha técnica até hoje é muito minha amiga. Ela foi meu apoio emocional e um guia cognitivo muito forte (Ciclope, 25 anos).

Já a relação com a coordenadora do curso de inglês foi de fundamental importância para Ciclope enquanto fonte de apoio para a autoaceitação, bem como outras questões referentes à sexualidade. O sujeito relata que ansiava pelas aulas de inglês, no qual obtinha acolhimento e empatia de uma pessoa adulta. Naquele ambiente, o quadro profissional não reprimia de forma alguma a expressão da sua sexualidade, incentivando o respeito pela diversidade sexual,

Floresceu essa questão da minha sexualidade porque a coordenadora da escola era uma pessoa super mente aberta. Então assim, quando a gente estava fazendo trabalhos de música por exemplo, eu dançava a música da Madonna da sala e ela fazia com que todo mundo gostasse daquilo [...] E eu lembro que surgiu 'ah mas o meu namorado, minha namorada' e alguém perguntou 'e tu Ciclope., quem é a tua namorada?' e ela notou que eu fiquei calado e ela falou naturalmente 'ou namorado, né, gente?' e pra mim foi ótimo, porque quando ela fez aquilo foi meio que 'opa, não tenho ainda', mas foi bem legal essa atitude dela de sempre me deixar essa janela aberta e acho que... verdade, parando pra lembrar, ela recuperou muito da minha autoestima com isso (Ciclope, 25 anos).

Ciclope, atualmente, é formado em Letras – Língua Inglesa e atribui a familiaridade com a língua à essa época, na qual o curso de inglês foi crucial para o processo de aceitação da sua sexualidade, por permitir que este expressasse suas angústias e pudesse conversar sobre algo que em casa não podia, como relatado no trecho abaixo,

Ela me ajudou muito. Eu cansei de sair da escola, almoçar em casa, ir pro cursinho, chegar na sala chorando porque estava tendo alguma confusão em casa por causa de mim. Então assim, várias vezes, varias vezes, durante a semana eu sempre estudava terça e quinta, saía da escola, tinha confusão em casa com a minha mãe, eu chegava no inglês chorando sempre. Eu me sentia acolhido. Terminava a aula eu não queria sair de lá. Acho que por isso que eu me aproximei muito do idioma (Ciclope, 25 anos).

Ciclope conta também que já na época do ensino médio começa a se juntar a grupos de colegas hétero e não heterossexuais e estes formam uma rede de apoio na escola,

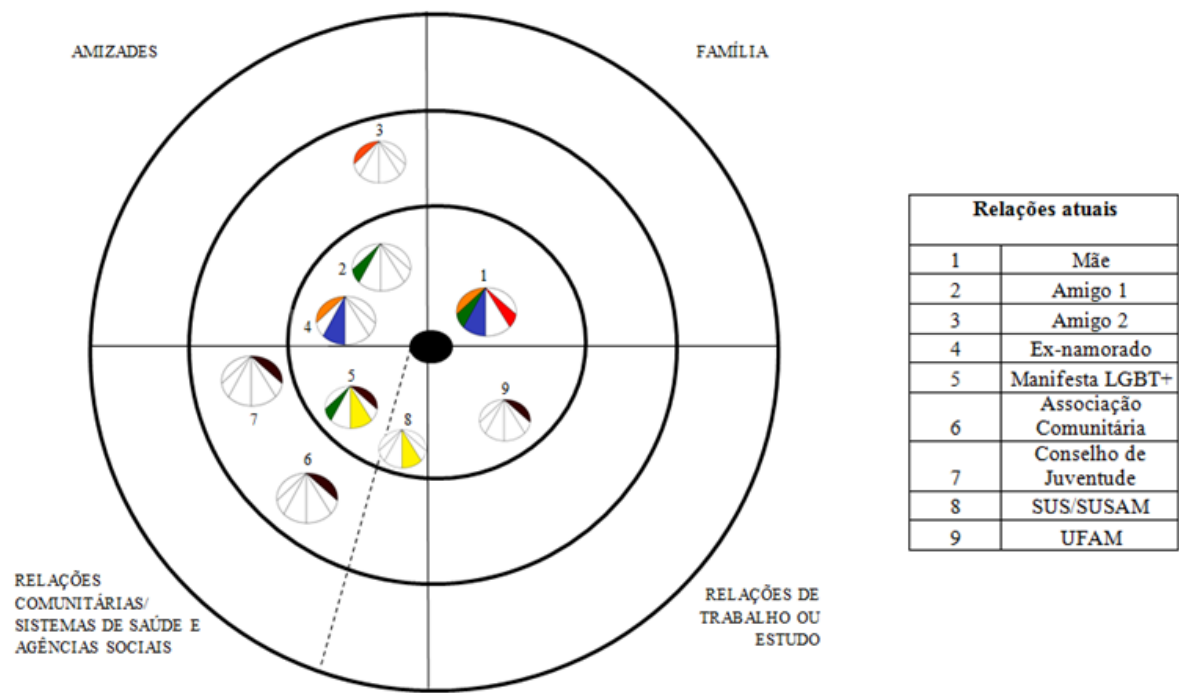
A gente criou esse senso de família no ensino médio onde não teve muito essa homofobia (Ciclope, 25 anos).

Por fim, Ciclope relata que poderia contar com todas as relações representadas no mapa em caso de homofobia, indicando uma rede de apoio ampla e confiável na época do ensino fundamental.

Já o MMR atual (figura 11) apresenta nove relações, sendo três na camada intermediária e seis na parte mais próxima do centro. Destas, duas são relações de amizade, duas relações comunitárias, uma da época da faculdade e a outra na categoria Família. Aqui, o mapa já é considerado de tamanho médio, o que é encontrado na literatura como de maior efetividade para momentos de crise (SLUZKI, 1997; MORE, 2005, BORGES & MORE, 2017).

Houve um aumento no número de relações, mas nem todas estão próximas do centro, como apresentado no mapa anterior. E nem por isso as relações fora do centro perdem o seu valor, pois Ciclope elegeu o amigo 2, o único amigo fora do círculo íntimo, que se encontra na camada intermediária como uma fonte de apoio em caso de homofobia atualmente. Este amigo foi representado apenas com a função Companhia Social, o que se caracteriza como uma interação frequente e de “realização de atividades conjuntas” (SLUZKI, 1997, p. 48). Então, por mais que não seja uma relação íntima, o entrevistado vê nesta relação uma fonte de apoio nesse caso específico.

Figura 11 - MMR atual - Ciclope



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Neste mapa a avó não é mais representada, pois faleceu. Podemos perceber que a mãe aparece representada como a única relação da família. Além disso, ela foi representada com quatro funções: Apoio Emocional, Guia Cognitivo, Companhia Social e Ajuda Material e de serviços. Portanto, constitui-se como peça significativa na rede de apoio de Ciclope.

Já o amigo 1 continua presente no MMR, entretanto, não apresenta mais as funções de Companhia Social e Guia Cognitivo e conselhos. Mesmo assim, ainda permanece como uma amizade próxima e que cumpre função de Apoio Emocional, o que abrange “clima de compreensão, simpatia, empatia, estímulo e apoio” (SLUZKI, 1997, p. 49).

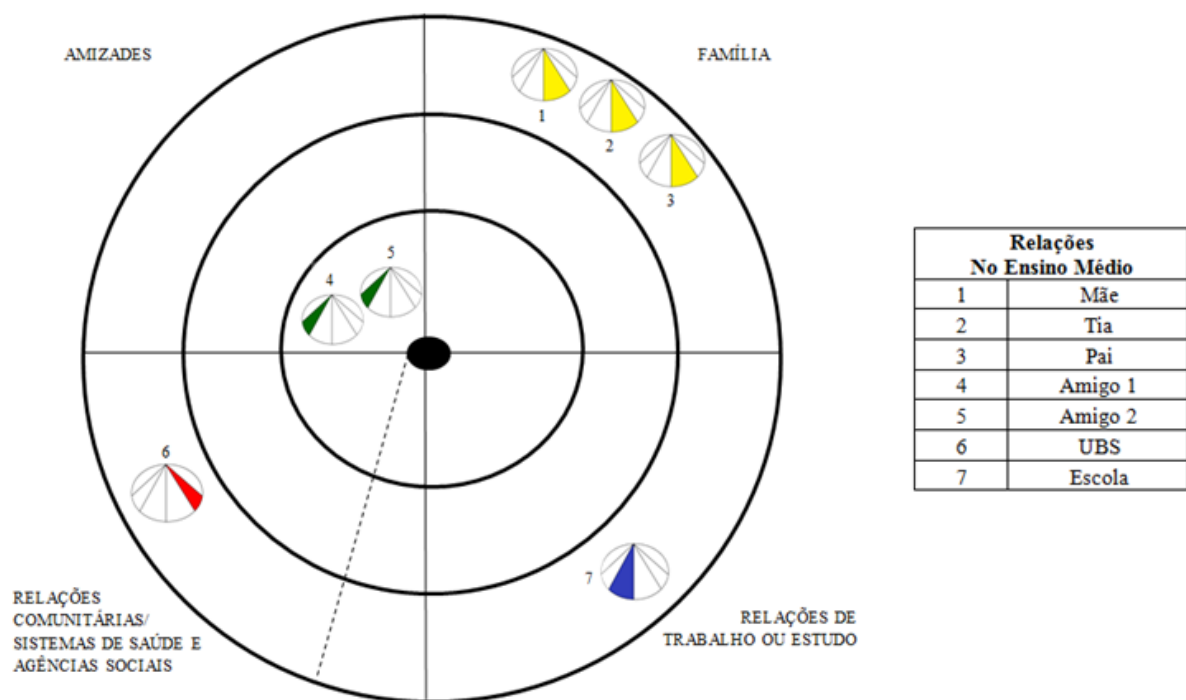
O quadrante com maior número de relações é o de Relações Comunitárias, somando quatro, sendo todas relacionadas com lutas políticas e sociais. Duas dessas relações foram referidas como apoio em caso de homofobia: o Manifesta LGBT+ e o Conselho de Juventude. Três delas estão relacionadas com a função Acesso a novos contatos, o que pode indicar a abertura de portas para se relacionar com pessoas que não fazem parte da sua rede de apoio.

Em caso de homofobia atualmente, Ciclope relata que pode contar com a mãe, o Manifesta LGBT+, o Conselho de Juventude e o amigo 2.

6.4.6 Fera

No MMR da época (Figura 12) de Fera são apresentadas sete relações, sendo cinco na camada mais externa e duas no círculo mais próximo do centro. Cada categoria apresenta uma função específica: os familiares foram representados como função de Regulação Social; as Amizades como Apoio Emocional; a escola aparece como Guia Cognitivo; e a UBS como Ajuda Material e de serviços.

Figura 12- MMR da época - Fera



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Constitui-se de mapa de tamanho considerado pequeno e que revela uma distribuição desproporcional, concentrando a maior parte das relações na família. Todavia, ao notar as funções, estas estão concentradas nos amigos, além de somente estes estarem posicionados no círculo interno do MMR.

Como citado anteriormente, uma rede menor pode indicar uma efetividade maior em casos de crise (SLUZKI, 1997). Todavia, nesse caso, a única fonte de apoio para Fera foram seus amigos, sendo todos da mesma faixa etária (entre 15 e 17 anos). Eles não possuíam conhecimento e nem recursos necessários para reagir no caso de homofobia acontecida na escola, atuando em grande parte apenas como Apoio Emocional. Mesmo assim, conseguiram

obter a ajuda de uma pessoa adulta, a mãe de um deles, que foi quem ajudou Fera a realizar os trâmites necessários para realizar a denúncia para a polícia acerca do assédio sofrido.

Sobre a questão familiar, Fera relata que viviam num ambiente de inversão de papéis até os 18 anos,

Eu chamava a mãe dela de mãe e aí depois que a gente passou a ter uma interação, só que não foi muito boa não. A gente passou por várias situações que deterioraram a nossa relação (Fera, 30 anos).

Todos da família de Fera foram apresentados com funções de Regulação Social, ou seja, atuavam como agentes da normatividade sexual, não fornecendo nenhum tipo de apoio em situações de homofobia. Abaixo, Fera relata que a tia não lhe forneceu suporte quando foi assediado por um adulto,

Eu lembro que a minha tia nessa época falou que esse tipo de “viadagem” não era com ela, não tratava com ela (Fera, 30 anos).

Relata ainda que quando decidiu sair da escola por causa dos constrangimentos vivenciados naquele ambiente, foi taxado pelos familiares com adjetivos pejorativos,

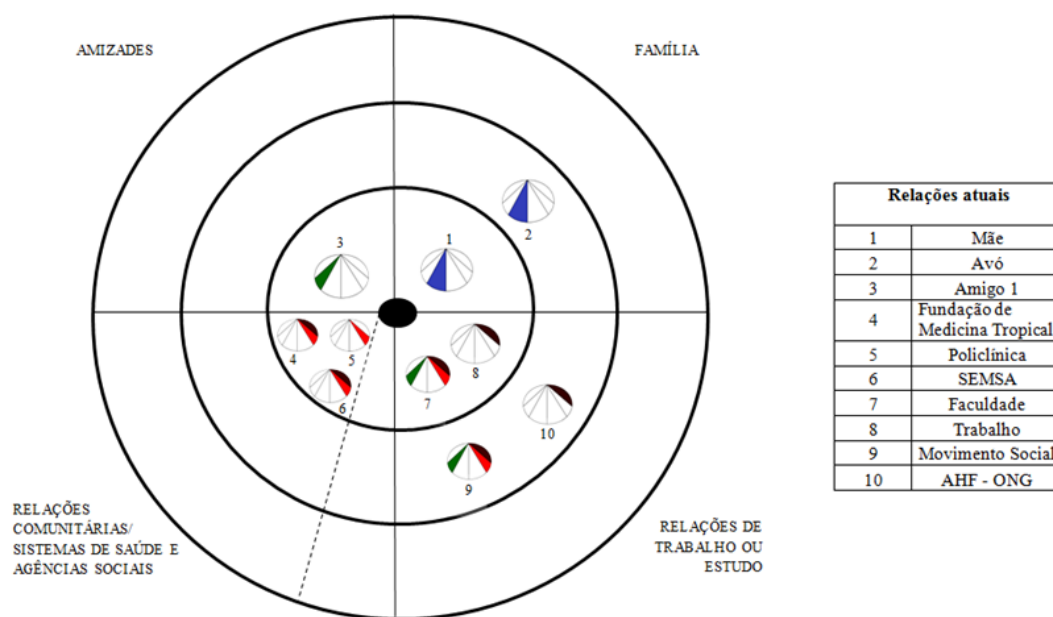
E aí por conta desse negócio de não querer ir pra escola, vinham outros adjetivos: malandro, vagabundo, preguiçoso, não quer estudar, não quer nada com a vida, não tem objetivo de vida (Fera, 30 anos).

Além disso, ao descobrirem a sua orientação sexual através de terceiros, o julgaram e condenaram, não recebendo qualquer tipo de apoio em momentos difíceis da sua vida no tocante à sua sexualidade. Já a escola, mesmo representada como Guia cognitivo, se isentou de apoiar o entrevistado em qualquer nível.

Já no MMR atual (Figura 13), podemos observar um aumento na proporção da rede, bem como um estreitamento das relações. Atualmente, Fera apresenta 10 relações no seu mapa, configurando-se como uma rede de tamanho médio.

Quanto a distribuição, sete das relações são apresentadas como mais próximas do centro, as outras três situam-se na camada intermediária do mapa. De dez relações, somente três cumprem papel de Apoio Emocional, sendo duas delas relações institucionais e apenas uma de amizade.

Figura 13- MMR atual - Fera



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Além disso, a distribuição não é proporcional, concentrando-se em sua maior parte nas Relações de trabalho ou estudo, somando quatro relações. Quanto a isso, Sluzki (1997) aponta que uma distribuição das relações focada em maior proporção num quadrante só, pode gerar menos opções de apoio do que as redes de distribuição mais ampla.

Se no mapa da época, a mãe de Fera encontrava-se na camada mais externa e tenha sido representada com a função de Regulação Social, atualmente, encontra-se na camada mais próxima do centro e apresenta a função de Guia Cognitivo e conselhos. Entretanto, Fera relata que eles não mantêm uma relação próxima,

É uma relação tão estranha. Acredito que ela sinta a mesma coisa, só que ela não consegue se aproximar. A gente não tem uma aproximação (Fera, 30 anos).

Acreditamos que Fera tenha representado no MMR a aproximação física que eles têm atualmente, tendo em vista que a mãe morava no interior enquanto que ele morava na capital com a tia.

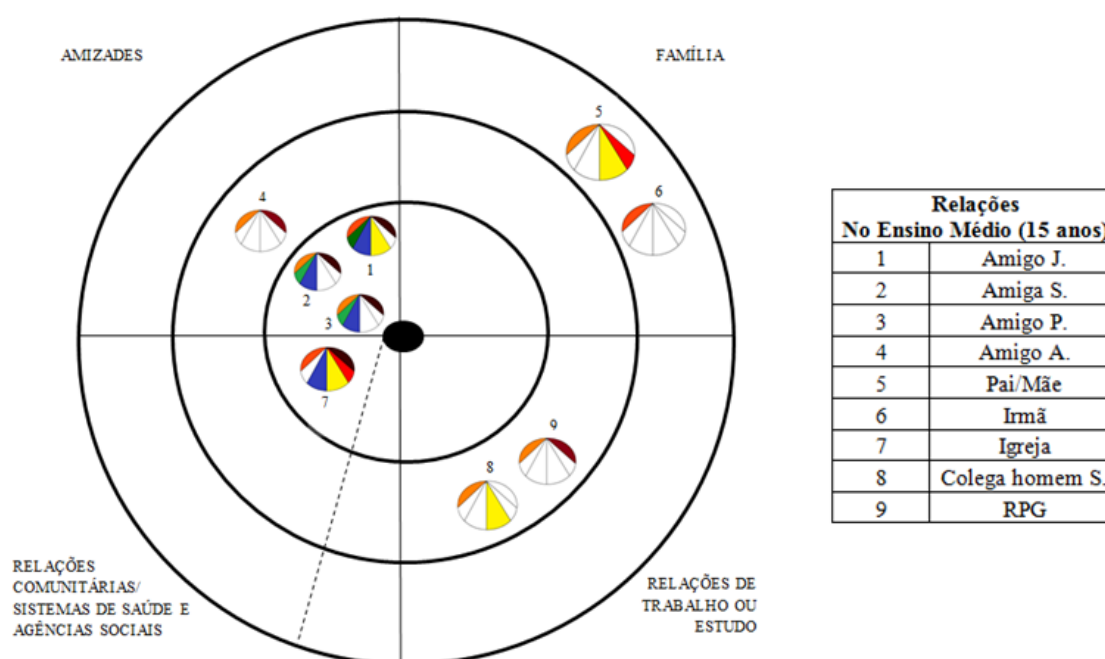
Fera relata que na época, primeiro pensaria em recorrer à família em caso de homofobia, porque, apesar de tudo, considerava esta como seu suporte primário. Atualmente,

Eu não recorreria, necessariamente, a praticamente ninguém por estar inserido num processo de trâmites legais, de entender esse processo, geralmente, eu que vou em cima. Mas aí eu peço muita ajuda de alguns amigos, do amigo 1 e vou muito pra questão do movimento social. É onde eu me encaixaria hoje (Fera, 30 anos).

6.4.7 Magneto

O MMR de Magneto referente ao Ensino Médio (Figura 14) apresenta nove relações significativas. Dessas, duas relações da família – as únicas – estão na camada mais externa, três na camada intermediária e quatro na camada mais interna. Configura-se como uma rede de tamanho médio.

Figura 14- MMR da época - Magneto



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Ao observarmos o mapa, podemos notar que sua distribuição quanto aos quadrantes não é proporcional, revelando um número maior de relações e de funções no quadrante de Amizades. Além disso, somente essa categoria apresenta relações com função de Apoio Emocional, além de trazer três relações mais íntimas. A presença de amizades e grupos na escola foi um auxílio citado por Magneto durante as entrevistas,

O nosso grupo social começou a ser muito acolhedor, de uma maneira muito torta ainda, mas a gente começou a não se preocupar mais com a sexualidade das pessoas, os meninos que jogavam futebol sempre estavam com a gente etc. os meninos abraçavam a gente, não tinha essa renúncia (Magneto, 25 anos).

Temos aqui a relevância que o grupo tinha para o entrevistado, pois era somente com eles que Magneto podia se abrir e conversar sobre a sua sexualidade. Em casa não havia essa abertura, como relatado abaixo,

Dentro dessa cúpula do ensino médio a gente começou a ver que a gente não teve... a gente teve uns aos outros, no caso, os gays, mas ao mesmo tempo a gente não teve ninguém sabe, porque chegava em casa e não podia conversar [...] Eu não pude levar isso pra casa e naquele momento eu não fui bem aceito pelos meus pais e não sou aceito pelos meus pais e a gente tá sempre muito sozinho (Magneto, 25 anos). (Magneto, 25 anos).

Importante notar que Magneto só podia conversar sobre questões referentes à sexualidade com outros adolescentes. Pessoas da mesma idade que também estão se descobrindo, passando por anseios e incertezas.

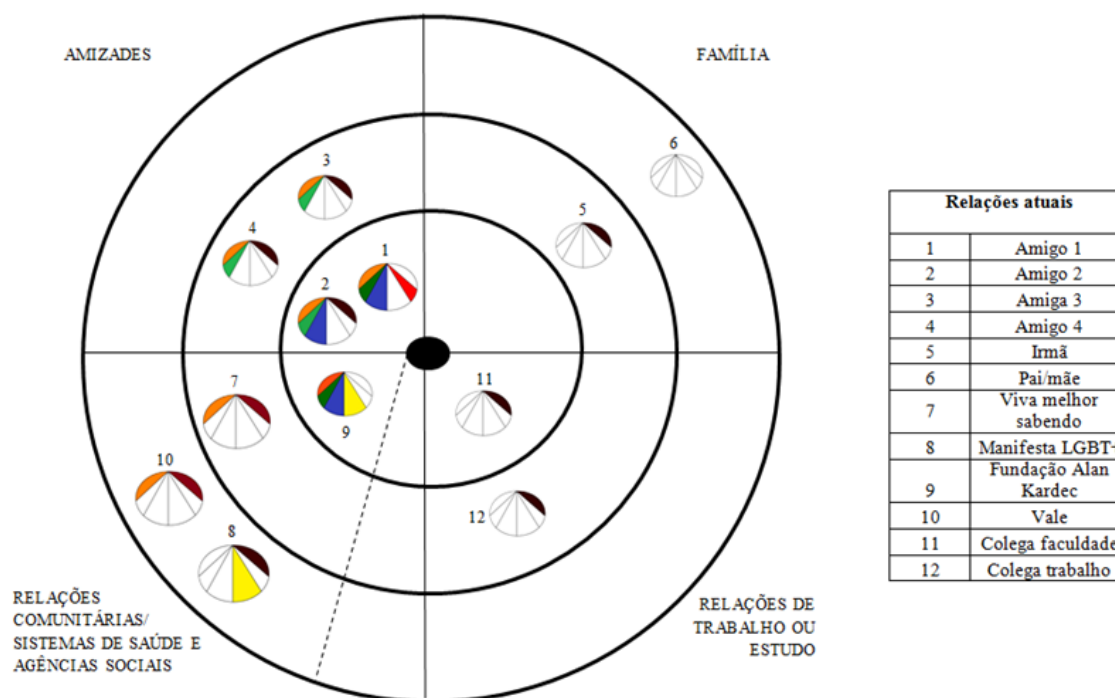
A partir disso, podemos entender também a representação das relações familiares na camada mais externa do MMR. Magneto se via sozinho em casa durante essa fase, por não haver uma rede de apoio que entendesse as suas questões relacionadas à sexualidade e, principalmente, por não a aceitarem.

Também se faz relevante destacar a relação do sujeito com a Igreja. Magneto tinha uma relação íntima com esta, pois atuava como coroinha. A igreja detinha para o sujeito, entre outras, a função de Regulação (controle) Social. Como visto no tópico 6.3.1 Normatividade sexual e o sujeito, na época em que Magneto descobriu que tinha desejos por homens passou a escrever cartas para Deus pedindo para deixar de ser gay. Dessa forma, vemos claramente o papel negativo do Controle Social que a Igreja possui. A igreja não deixa de ser um AIE (ALTHUSSER, 1971) e, portanto, tem as suas ideologias e doutrinas. O sujeito sofria por não se adequar a essas.

Apesar disso, essa relação trazia outras funções como de Companhia Social, Guia cognitivo, Ajuda material e de serviços, além de Acesso a novos contatos. Por ser membro atuante da igreja, o sujeito interagia frequentemente com outros membros, bem como realizava atividades em conjunto. Além disso, a igreja fornecia abertura para que Magneto pudesse interagir com outras redes.

O mapa atual (Figura 15) do entrevistado apresenta 12 relações em sua constituição. Podemos observar três relações mais distantes. No meio são apresentadas cinco relações, enquanto que na camada interna, quatro. Podemos entender como uma rede de tamanho grande (SLUZKI, 1997).

Figura 15- MMR atual - Magneto



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Nos mesmos moldes do anterior, Magneto apresenta o MMR com distribuição desproporcional. Dessa vez, suas relações concentram-se em grande parte nos quadrantes Amizades e Relações Comunitárias, somando quatro em cada. No entanto, no primeiro há relações duas relações mais próximas, enquanto que no quadrante Relações comunitárias, há apenas uma.

No que diz respeito à Família, são apresentadas duas relações: a irmã e os pais. Essa última foi representada no quadrante mais externo. Além do distanciamento, nota-se que também não apresentam nenhum tipo de função. Isso se dá porque o entrevistado foi expulso de casa após concluir o ensino médio por conta da sua orientação sexual. A partir disso, podemos inferir que Magneto tenha os representado por questões de consanguinidade, uma vez que não apresentam funções ou algum tipo de proximidade, mas ainda assim se configuram como diferente da massa anônima.

A irmã não apresenta nenhuma função que represente apoio ou algum tipo de auxílio em momentos de dificuldade, somente Acesso a novos contatos, além de estar situada na camada intermediária do mapa, indicando uma relação não tão próxima. Apesar disso, quando Magneto foi expulso de casa, foi morar com a irmã antes de ir morar com os amigos.

Atualmente, Magneto possui uma rede abrangente e bem dispersa no mapa. Podemos notar que as amizades continuam tendo a maior relevância no MMR do sujeito, estando ali, concentradas a maior parte das funções de apoio. Todos os amigos listados por Magneto se configuram como Apoio Emocional e Companhia Social; dois deles, os mais próximos, apresentam também a função de Guia Cognitivo.

Podemos observar que o entrevistado ainda se mantém vinculado a uma instituição para obter auxílio espiritual, porém, se antes a instituição era a igreja católica, atualmente, constitui-se de um centro espírita. A relação é representada como uma relação mais próxima que cumpre funções tanto de Regulação Social e Guia Cognitivo, mas que, diferente da relação da época com a igreja católica, indica também suporte emocional em momentos difíceis. Apesar disso, Magneto relata que só pode contar com o apoio dos amigos 1 e 2 e das relações listadas na categoria Relações comunitárias em caso de homofobia atualmente.

6.4.8 Estrela Polar

O sujeito apresenta 13 relações no MMR da época (Figura 16). Dessas, a maior parte, sete, estão na camada interna, enquanto que quatro encontram-se na camada intermediária e apenas dois estão na camada mais externa, além de estarem representados sem função: o pai e a escola.

Figura 16- MMR da época – Estrela Polar



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Apesar de constituir-se de um MMR amplo e disperso, quase não há distribuição além da categoria Amizade e Família.

Podemos notar que todas as relações próximas, presentes nas categorias Amizades, Família e Relações de Trabalho e estudo (com exceção da escola, que é apresentada em branco), apresentam a função de Apoio Emocional, revelando que o sujeito poderia contar com apoio emocional em distintos ambientes e contextos, como mostrado abaixo,

A ajuda que eu tive foi de psicólogos, foi da minha família, foi dos meus amigos. A gente se uniu conversava debatia, se juntava pra discutir isso pra tentar tomar alguma atitude (Estrela Polar, 18 anos).

Quanto à ajuda da família, Estrela Polar destaca que esta aceitou e respeitou a sua sexualidade, concedendo o suporte necessário nos momentos em que precisou no período escolar,

eu sempre tive apoio assim por parte da família. Minha família quando descobriu aceitou super bem e era... aconselhava e dava esse apoio, essa força que a gente precisava, que eu precisava (Estrela Polar, 18 anos).

Quanto à Escola de Dança e Teatro enquanto fonte de apoio, o sujeito no relata o seguinte,

Nesse meio eu sempre tinha muito apoio, porque a gente acaba convivendo com... a gente acaba conhecendo outras pessoas. Eu conheci outros homossexuais, amigas lésbicas nesse meio artístico que me fizeram ter uma outra visão de mim mesmo (Estrela Polar, 18 anos).

O fato de poder lidar com outras pessoas não heterossexuais no seu dia-a-dia e, além disso, poder conversar com elas sobre seus anseios e dificuldades, possibilitou que Estrela Polar pudesse obter uma outra visão acerca de si e da sua sexualidade.

No que se refere à escola, representada em branco, Estrela Polar relata que,

Não tive ajuda da escola. [...] O cara discutiu comigo na escola eu fui responder e quem foi punido fui eu [...] só porque o professor não vai com tua cara, só porque ate a própria diretoria da escola, a coordenação da escola querendo te punir porque.... não sei porquê... Porque você se defendeu, porque você respondeu (Estrela Polar, 18 anos).

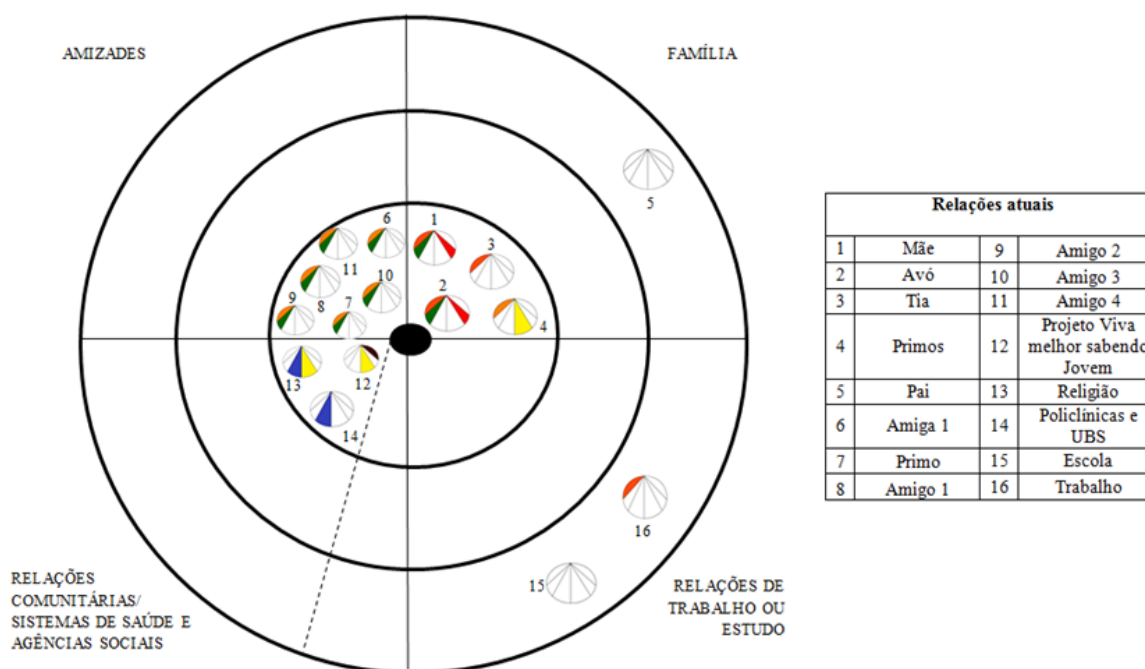
A partir disso, podemos inferir que a escola foi colocada no MMR apenas para mostrar que este convivia naquele ambiente, mas pelos relatos podemos inferir que esta não se configurava como uma fonte de apoio.

Já o pai, Estrela Polar apenas relatou que não convive com este, não se configurando, portanto, como fonte de apoio mesmo estando representado no MMR. Acreditamos que esta representação pode ter sido pautada num reconhecimento de parentesco.

Já no mapa atual (Figura 17), são apresentadas 16 relações, sendo três na camada externa e 13 relações próximas.

O quadrante relacionado às Amizades apresenta seis relações, todas no círculo mais próximo do centro, indicando uma proximidade e todas cumprindo funções de Companhia Social e Apoio Emocional.

Figura 17- MMR atual – Estrela Polar



Fonte: Dados empíricos, 2018.

No quadrante da Família, os primos que antes cumpriam função de Apoio Emocional, agora são Companhia Social e Regulação Social, indicando que antes o sujeito poderia se abrir emocionalmente com eles, o que não ocorre agora apesar do convívio.

A mãe continua com três funções, porém, a função Guia Cognitivo foi substituída pela Companhia Social, somando-se ao Apoio Emocional e Ajuda material e de serviços.

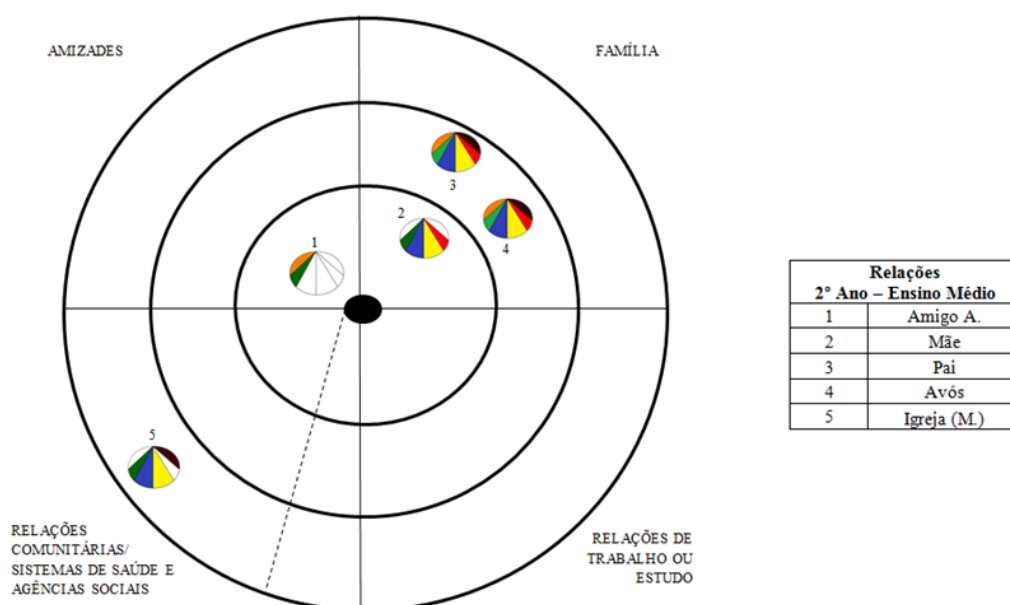
A avó, que antes cumpria a única função de Apoio emocional, teve duas funções acrescentadas: Companhia Social e Ajuda Material e de Serviços. Já a irmã que anteriormente cumpria função de Apoio Emocional, não foi representada no mapa atual.

Importante enfatizar que as relações com o pai e com a escola permanecem na camada externa e continuam representadas sem funções. Além disso, na época da entrevista, o sujeito tinha concluído o ensino médio recentemente e aguardava para dar início à faculdade, por isso apresentou a escola ainda como uma relação expressiva.

6.4.9 Homem de Gelo

O participante apresentou cinco relações em seu MMR da época (Figura18), sendo uma relação na camada externa do círculo, duas na camada intermediária e duas no círculo mais interno. Todas as relações foram apresentadas com funções de Apoio Emocional e, com exceção de uma, todas apresentaram a função Guia Cognitivo, indicando que Homem de Gelo encontrava nessas pessoas um suporte em momentos difíceis.

Figura 18- MMR da época – Homem de Gelo



Fonte: Dados empíricos, 2018.

A rede apresenta poucas relações, mas cada relação possui duas ou mais funções. Podemos notar que há uma grande concentração de relações e funções na família, abrangendo três relações: pai, mãe e avós. A mãe foi representada como a relação mais próxima do entrevistado, mesmo não apresentando o número máximo de funções como o pai e os avós.

Homem de Gelo relata que morou com a mãe no interior até mais ou menos 10, 11 anos. Depois se mudou para Manaus para morar com o pai, que morava com os avós do sujeito, e, pouco tempo depois foi estudar num colégio interno na estrada, retornando para estudar na capital já na oitava série. Assim, podemos entender a proximidade maior com a mãe e a ausência da função Companhia social.

A amiga M. representada pela figura da igreja apresenta funções de suporte e se configurou como uma pessoa que ajudou Homem de Gelo naquela época, como relatado abaixo,

É uma amiga mega descolada que era da igreja, mas teve filho fora do casamento então a gente conversava muito sobre a minha sexualidade (Homem de Gelo, 29 anos).

Talvez pelo fato da amiga M., que fugia dos padrões da doutrina adventista – filho fora do casamento – Homem de Gelo via nela uma pessoa com quem podia conversar sobre sua sexualidade sem receber nenhum tipo de julgamento.

Quando questionado se somente a amiga M. o ajudava na igreja, Homem de Gelo responde que sim, pois temia que seus avós soubessem na época e pudessem fazer algo a partir disso ou sofrer represálias, pois eram pessoas conhecidas no meio adventista,

Pensa bem, meu avô é pastor por 32 anos na adventista de Manaus. Aonde a gente chega o pessoal conhece ele. A minha avó era bambambã das mulheres de pastor (Homem de Gelo, 29 anos).

Embora o amigo A. esteja relacionado no mapa como rede de apoio e de ser seu único amigo na escola, Homem de Gelo conversava com ele sobre outras questões que não a sua sexualidade. Homem de Gelo relata que não pôde contar com o amigo quando sofreu homofobia por parte de uma colega de turma,

Nessa época do A. só foi um estopim pra gente se afastar [...] Aí o A. tipo assim ele não falou nem uma coisa nem outra, ele se afastou no momento, entendeu? (Homem de Gelo, 29 anos).

Após essa situação, o amigo A. se afastou de vez do Homem de Gelo, que ficou sem companhia no restante do ensino médio, contando apenas com os familiares e a amiga M., da igreja.

Ao analisarmos o mapa atual (Figura 19), podemos notar que mesmo não havendo um aumento significativo no número de relações (uma relação a mais do que o anterior), entretanto, houve uma distribuição das relações pelo mapa. Agora, aparecem relações relacionadas à pós-graduação que realiza e ao trabalho.

Na categoria Relações comunitárias, a relação com a amiga M. da igreja foi substituída pelos movimentos sociais que faz parte. Entretanto, as funções não são as mesmas. Os movimentos sociais são apresentados com as funções de Apoio Emocional e Acesso a novos contatos, o que pode ser entendido tanto como uma fonte de suporte emocional quanto uma possibilidade de acesso a novas redes em época de crise (SLUZKI, 1997).

Figura 19- MMR atual – Homem de Gelo



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Já a categoria Amizades consta, em conjunto com a categoria Família, a relação do namorado de Homem de Gelo. Atualmente, este configura-se como uma das relações mais próximas do entrevistado e cumpre com todas as funções de vínculo, revelando a importância que ele tem na Rede Social Significativa do sujeito.

No que concerne à família, o pai continua na camada intermediária. Anteriormente, apresentava todas as funções; atualmente, cumpre apenas com as funções de Apoio Emocional e Acesso a novos contatos.

Já com relação à mãe, que anteriormente cumpria quatro funções e era a única relação mais próxima da categoria Família, houve um afastamento emocional e afetivo retratado pelo entrevistado. Abaixo, Homem de Gelo relata que gostaria de ser mais próximo dela,

Eu queria que fosse mais saudável minha relação com ela e não é [...] O fato da minha mãe querer me explorar financeiramente. Isso me afastou muito dela (Homem de Gelo, 29 anos).

Apesar disso, a mãe ainda é retratada com função única de Apoio Emocional, indicando que o sujeito ainda pode contar com o auxílio, empatia, estímulo e apoio dela em momentos difíceis (SLUZKI, 1997).

Importante ressaltar que mesmo não representado mais no mapa, o avô de Homem de Gelo ainda é uma figura que cumpre com funções de Regulação e Controle Social. A fala abaixo o traz como o único no seio familiar que não tem conhecimento da sua homossexualidade,

Foi bem mais fácil falar pro meu pai do que falar ou ao menos pensar sobre como falar pro meu avô. Minha avó já sabe, meus tios sabem. Acho que meu avô desconfia (Homem de Gelo, 29 anos).

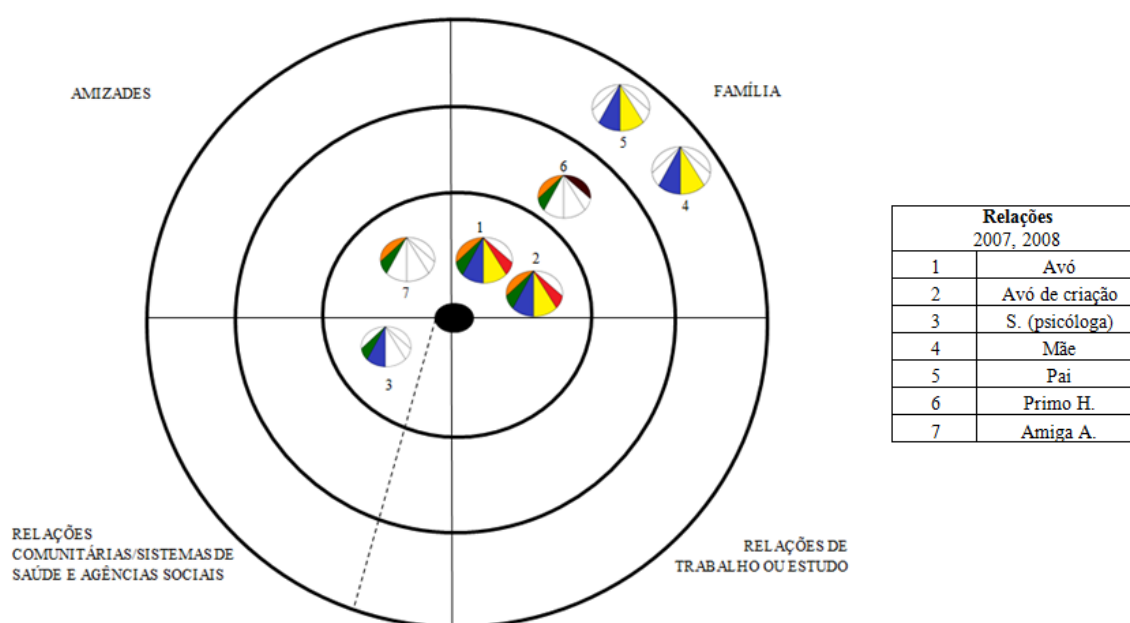
Interdição religiosa essa que se mostrou presente também quando Homem de Gelo subiu no cubo para dançar na boate, mas não sem antes realizar oração para o Espírito Santo guiá-lo e orientá-lo (vide tópico 6.3.1 Normatividade sexual e o sujeito).

Importante enfatizar que Homem de Gelo não apresenta um MMR amplo, com muitas relações, mas relata que foi devido ao “círculo de proteção” (sic), que ele não cometeu suicídio (vide tópico 6.3.6 Ideações e tentativas de suicídio). Podemos inferir que talvez seja reflexo da função Apoio Emocional presente em quase todas as suas relações, além da aceitação e respeito familiar (em grande parte) pela sua sexualidade.

6.4.10 Xavier

No MMR da época (Figura 20), Xavier nos apresentou sete relações. O pai e a mãe encontram-se na camada externa, o primo na camada intermediária e as outras quatro relações na camada mais interna. Com exceção dos pais, todas as relações de Xavier apresentam a função de Apoio Emocional.

Figura 20- MMR da época - Xavier



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Constitui-se de um MMR mínimo, com as relações concentradas em grande parte na família. Na categoria Relações de trabalho e estudo não constam relações, enquanto que na categoria Relações comunitárias há uma relação.

As avós de Xavier, representadas no círculo mais interno, constituem-se de peça fundamental na rede de apoio da época. O sujeito morava com elas num ambiente de respeito e acolhimento das diferenças que permitia que o sujeito pudesse se expressar livremente,

Eu lembro que quando eu era criança eu andava pela casa de edredom fingindo que era meu vestido e outro fingindo que era meu cabelo. Então sempre foi muito tranquilo isso em casa porque nenhuma das duas me barrava ou dizia que era errado (Xavier, 25 anos).

Abaixo, Xavier relata como as avós o ajudaram a entender que as questões de controle social dos seus trejeitos e comportamentos não eram uma unanimidade entre os adultos, mas uma questão de intolerância,

Se eu tinha um adulto responsável por mim que estava ciente. Eram duas pessoas completamente lúcidas entendeu? Então, elas estavam vendo o que era e não estavam me brigando então eu sabia que era uma questão de gente tolerante e gente intolerante (Xavier, 25 anos).

A partir do exposto podemos compreender a função das avós como Guia cognitivo ao fornecer modelos de papéis para o sujeito, ensinando-o a nutrir respeito pelas diferentes expressões na sociedade.

No que se refere à relação com os pais, Xavier os representou distantes e com duas funções: Guia Cognitivo e Regulação Social. A distância se justifica por não residirem com ele, mas em casas diferentes. Além disso, atuavam como Controle social ao apresentarem expectativas acerca de papéis de gênero, como narrado abaixo,

Meu pai quando me visitava, minha mãe também, eu via tipo, eles estavam desconfortáveis com meu trejeito, com meus jeitos, sempre tinha uma correção, sem tinha alguma coisa que eles iam dizer, sempre tinha uma coisinha que eles não estavam confortáveis, entendeu? (Xavier, 25 anos).

Relata que sua mãe tentava arrumar o seu comportamento, pois este destoava do padrão,

Eu desmunhecava muito, muito mais do que hoje. E ela batia na mão e dizia que era coisa de mulher e eu ficava 'o que é coisa de mulher?' (Xavier, 25 anos).

A relação com a mãe foi importante para que o sujeito entendesse acerca dos papéis esperados para cada gênero. Podemos notar no relato acima que o sujeito não tinha conhecimento de que existiam comportamentos aceitáveis para homens e para mulheres.

Já a psicóloga, representada como uma relação íntima apresenta as funções de Apoio Emocional e Guia cognitivo. Sua atuação profissional foi de fundamental importância na adolescência de Xavier.

O sujeito começou a fazer terapia porque sua mãe estava preocupada com a sexualidade emergente que divergia do que ela esperava. O trabalho da psicóloga foi no sentido de fazer Xavier entender a sua sexualidade e as agressões na escola que estavam acontecendo por conta desta. Abaixo, trazemos o trecho em que o sujeito fala sobre a ajuda profissional,

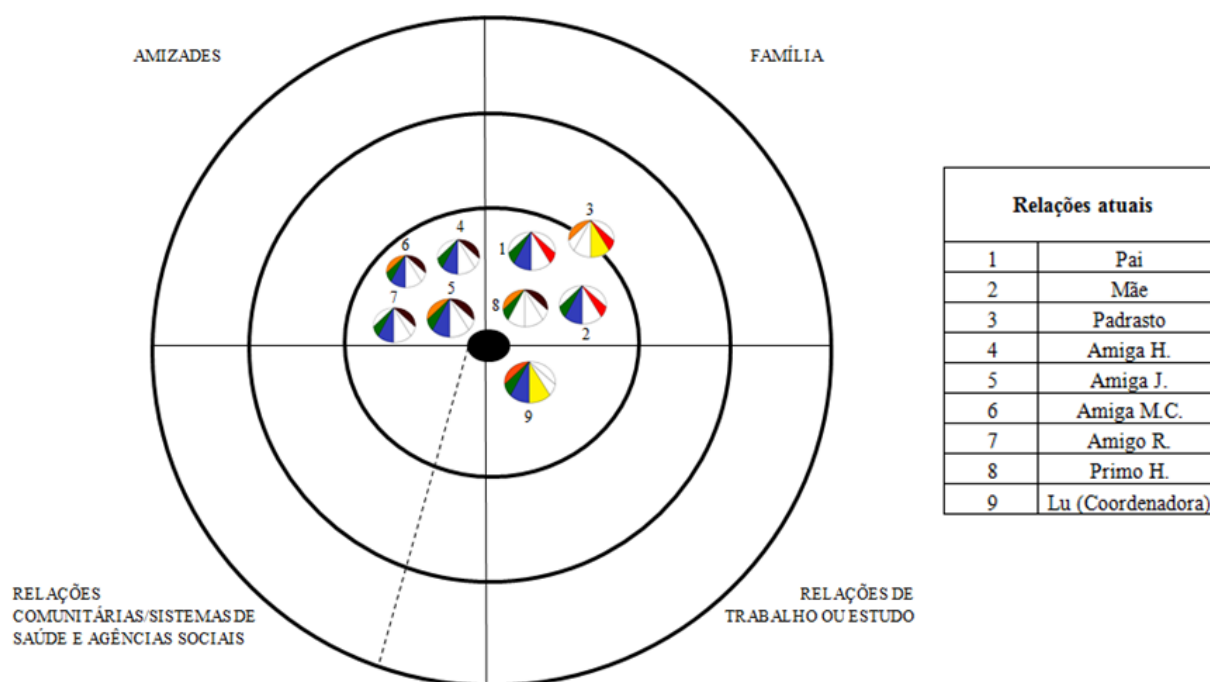
Me ajudou muito foi o fato de tipo 'você não é responsável pelo que chegou no seu ouvido. Você é responsável pela forma como vai lidar com isso'. Ela me ajudou muito a construir esse nervo. Eu sou muito grato por isso (Xavier, 25 anos).

Importante ressaltar que a amiga A. foi citada na entrevista como uma fonte de apoio em caso de homofobia na época. Além dela, Xavier relatou que também podia contar com as irmãs (não representadas no MMR) e a sua psicoterapeuta.

Já no mapa atual (Figura 21), Xavier nos apresentou nove relações, quase todas situadas na camada mais interna do círculo – somente a relação com o padrasto que ficou no limite entre a camada interna e a intermediária. Com exceção deste, todas as relações apresentam a função de Apoio Emocional. Já Guia Cognitivo foi relacionada a sete relações, com exceção do padrasto e do primo H.

O mapa do sujeito é estreito e as relações concentram-se quase em sua totalidade nas categorias Amizades e Família, com exceção da relação de trabalho Lu. Todas foram expressas como importantes quando questionado a quem recorreria atualmente em caso de violência homofóbica.

Figura 21- MMR atual - Xavier



Fonte: Dados empíricos, 2018.

Importante ressaltar que os pais tiveram mudanças no que se refere à proximidade da relação e em algumas funções. Anteriormente, ambos apresentavam apenas as funções de Guia Cognitivo e Regulação Social. Atualmente, ambos mantêm a função de Guia Cognitivo

e, além disso, também apresentam as funções de Apoio Emocional, e Ajuda Material e de Serviços.

Atualmente, os pais de Xavier respeitam a sua orientação sexual e a expressão da sua sexualidade. Abaixo, trazemos o relato acerca da relação de Xavier com o pai no tocante à sexualidade,

Às vezes ele reproduz alguns discursos e eu vou lá e repreendo. Então, hoje em dia ele aceita, por exemplo, eu falar 'pai, isso é errado' e às vezes ele 'por quê? Você consegue me explicar?'. Eu vou lá e explico... e no outro dia eu recebo uma mensagem de texto dele pedindo desculpas (Xavier, 25 anos).

No entanto, para chegar nesse nível Xavier conta que teve que se posicionar, pois, além de já não depender mais financeiramente deles, sabia que não havia nada de errado consigo,

Obviamente, não sustentava a casa etc., mas não tinha que pedir dinheiro pra sair então ela não tinha esse controle sobre mim e nem meu pai. Então foi muito assim 'ó, beleza. Se vocês quiserem fazer parte da minha vida, é uma escolha de vocês. Vocês já fizeram essa escolha há muito tempo quando fizeram eu morar com a minha avó. Então, vamo (sic) tentar criar uma relação boa ou vocês ficam aí se matando de tanto se culpar' (Xavier, 25 anos).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das entrevistas, nos emocionamos juntamente de cada sujeito ao relatar suas angústias e sofrimentos. Alegria-nos saber que o simples fato de contribuir com um espaço de acolhimento e confiança para que estes sujeitos pudessem se expressar livremente já é em si um fator importante no processo de cada um dos entrevistados. Mais do que isso, dar voz e espaço para essas pessoas dentro do meio acadêmico constitui-se num forma de apoiar as suas lutas por direitos básicos, além de não deixar essas vivências relegadas ao esquecimento.

A problemática da pesquisa se pautava em compreender: Quais as vivências dos homens homossexuais na época do colégio em relação à homofobia? Quais as consequências desse tipo de violência na vida do sujeito? Além disso, que sentidos e significados esses homens, hoje adultos, atribuem às consequências dessas violências acometidas no período escolar?

Para isso, propusemos atender a três objetivos específicos: a) “analisar os relatos acerca da(s) situação(s) homofóbica(s) sofrida(s) na escola”; b) “descrever as significações atribuídas às implicações subjetivas decorrentes da homofobia na escola”; e c) objetivo “caracterizar a organização e funcionamento das Redes Sociais Significativas do sujeito à época e atuais utilizadas para lidar com as situações de homofobia na época e atualmente”.

A Análise de Conteúdo nos permitiu sistematizar em categorias as falas dos sujeitos que traziam questões referentes às vivências da homofobia no colégio e as implicações e significações destas. A aglutinação dos conteúdos analisados resultou em duas categorias finais: Vivências das homofobias e Implicações psicossociais à época e atuais.

Na primeira, trouxemos os sofrimentos dos sujeitos advindos do seu modo de ser e estar no mundo. O simples fato de tentar se expressar enquanto uma pessoa que trazia trejeitos diferentes da norma fez com que os sujeitos fossem estigmatizados e constrangidos. Havia ainda o agravante de estarem incluídos em um ambiente de hostilidade, normatividade (sexual principalmente) e intolerância, além disso, atuante enquanto AIE: a escola.

A segunda categoria discutida traz as implicações psicossociais ocorridas à época e algumas que perduram até o dia de hoje, além de conter as significações referentes a estas implicações. São sete categorias no total: seis categorias que relacionam coisas que trouxeram ou ainda trazem sofrimento para o sujeito; e uma que traz uma implicação de caráter empático e solidário.

No último tópico, o de Redes Sociais Significativas, trouxemos a representação gráfica dos 20 Mapas Mínimos de Relações, nos quais os sujeitos situaram as suas relações mais

significativas e atribuíram funções para cada vínculo da época em que a homofobia se fez mais impactante e atualmente. Aliamos a análise da representação gráfica dos MMRs ao que foi trazido na narrativa acerca dessas relações.

Através das entrevistas, pudemos perceber que a homofobia ainda encontra nas instituições escolares terreno fértil para se fortificar e conceber frutos. É inegável que o preconceito deve ser cortado pela raiz sociocultural.

A proposta de Orientação sexual se encontra como tema transversal dos PCNs há mais de 20 anos, entretanto, hoje ainda é reproduzida de forma descontextualizada, o que acaba por normatizar ainda mais as diferentes expressões da sexualidade. Ao longo da pesquisa, pudemos observar que por mais que alguns professores/coordenadores procurassem agir de maneira a criar um ambiente de respeito e livre expressão, essa vontade não se faz eficaz se não pensada e executada em conjunto. Por isso, o investimento em uma atuação em rede, abarcando os alunos, professores e família se faz urgente.

Entendemos que as escolas poderiam ter evitado grande parte do sofrimento não só dos participantes da pesquisa, mas de uma parcela considerável de estudantes que não se adequam/adequavam às normas, caso apresentasse projetos voltados para a discussão da diversidade sexual na escola visando dirimir o preconceito existente nesta, além de prevenir ataques homofóbicos dentro dos seus muros. Além disso, acreditamos que seria importante que o quadro profissional pudesse atuar na redução de danos com as vítimas ou buscasse educar o agressor visando a não repetição da discriminação.

Nesse sentido, no presente ano, tivemos conhecimento de que a Emenda 83/2014 que garante a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas equipes pedagógicas das escolas da capital e do interior do estado se fará cumprir por meio da oferta de vagas para psicólogos e assistentes sociais no próximo concurso da SEDUC, o qual está previsto para divulgação do edital no primeiro semestre de 2018. Dessa forma, esperamos que esses profissionais, que irão integrar o quadro técnico das escolas possam atuar no sentido de transformar a realidade de desamparo e descaso para com as diferenças. Esperamos que esses profissionais possam colocar em prática projetos que ajudem a promoção dos Direitos Humanos e de discussões da temática da diversidade sexual e de gênero nas escolas do Amazonas, tendo em vista que ainda encabeçamos a lista dos estados mais homofóbicos do país.

O desamparo relatado pela maior parte dos entrevistados foi perpetuado pelos profissionais da escola. Alguns entrevistados relataram não terem recebido apoio nem no seio familiar e nem da escola em casos específicos de homofobia, podendo contar somente com os colegas da mesma idade. Dessa forma, acreditamos que seja interessante a criação de projetos

que incentivem e capacitem jovens para atuarem como protagonistas em intervenções sociais de educação e prevenção com seus pares. Assim, a responsabilidade não ficaria somente na instituição escolar e nos pais, como também ajudaria no empoderamento de jovens lideranças, permitindo que atuassem como cidadãos sabedores dos seus direitos e deveres legais, bem como das questões socioculturais que permeiam as relações desiguais na nossa sociedade.

Ao explorar as Redes Sociais Significativas dos sujeitos, não surpreendentemente, visualizamos que aqueles que tiveram uma rede de apoio sólida após as agressões apresentaram implicações psicossociais “menos graves” (se é que podemos colocar desse jeito uma questão tão subjetiva). Além disso, percebemos que as pessoas que tiveram apoio familiar desde cedo, ou apoio de algum adulto aliado ao acompanhamento psicoterápico na época em que sofreram homofobia, relataram possuir uma autoaceitação e autoestima maior em relação aos outros que não tiveram. Outros entrevistados que tiveram acesso à psicoterapia, mesmo na vida adulta, relataram ter tido progressos socioafetivos.

Entendemos que o acesso à psicoterapia se faz oneroso, não podendo ser acessado por todas as classes. Por isso, acreditamos que seria interessante que as escolas cogitassem a possibilidade da realização de parcerias com clínicas-escolas para realizar o acompanhamento de vítimas da discriminação homofóbica.

Procuramos entender como as Redes Sociais Significativas de cada sujeito se organizaram e funcionaram no sentido de fornecer um suporte no período escolar. Entendemos, porém, que cada relação tem suas particularidades, nuances e complexidades, o que confere um aspecto dinâmico e transitivo às relações, o que ultrapassa quaisquer modos de materialização, seja pela fala, seja pela representação gráfica.

Ao analisar as Redes Sociais Significativas dos sujeitos, por vezes nos vimos em encruzilhadas. Situações que pareciam incongruências entre o que estava representado no mapa e o que o sujeito havia relatado durante a entrevista. Em dada situação, o sujeito respondeu que a pessoa com a qual ele poderia encontrar apoio em caso de homofobia se encontrava na camada mais externa – o que por definição teórica indica uma relação mais distante – e, além disso, possuía apenas uma função (Companhia Social – o que na teoria é trazido como uma interação frequente), mas para a pessoa, aquela relação possui as suas especificidades, sua história de vínculo, suas questões subjetivas que não podem ser abarcadas num corte transversal.

Essa foi uma limitação do nosso estudo. Propusemo-nos a analisar o mapa como um todo, nos atendo ao *tamanho* da rede, sua *distribuição* e as *funções* de cada vínculo, ilustrando com as falas dos sujeitos, sem nos atermos necessariamente aos outros atributos propostos por

Sluzki (1997), a saber: função predominante, multidimensionalidade, reciprocidade, intensidade (compromisso), frequência dos contatos e história. Recomendamos que sejam feitos mais estudos nesse sentido, explorando essas nuances de modo que possam ser feitos paralelos mais claros e objetivos entre cada vínculo e como este atua em outros níveis na saúde biopsicossocial e espiritual do sujeito.

Cabe aqui, também, uma contribuição à função Regulação (controle) social. Nos estudos de Sluzki (1997, p. 50) essa função definida como: “interações que lembram e reafirmam responsabilidades e papéis, neutralizam os desvios de comportamento que se afastam das expectativas coletivas, permitem uma dissipação da frustração e da violência, e favorecem a resolução de conflitos”. Acontece que nessa dissertação pudemos observar que quanto mais o sujeito tentou se adequar às expectativas de papéis de gênero, maior foi o sofrimento. As relações que atuaram de forma a “reafirmar papéis” acabaram contribuindo para que o adolescente sofresse por não se adequar às normas-padrão. Vimos aqui a necessidade de segmentar essa função de modo a abarcar seus diferentes aspectos, tanto de *regulação* quanto de *controle*, visto que atuam de formas distintas. Um segmento poderia abarcar a questão da relação enquanto **Regulação Social** de modo a relembrar e reafirmar especificamente *responsabilidades sociais*, como, por exemplo, as relações acadêmicas ou profissionais; enquanto que o outro poderia atuar na forma de **Controle Social** de condutas, ou seja, referente especificamente às relações que evitam que tenhamos comportamentos de cunho lesivo, imoral, ilícito ou simplesmente inaceitável para aquela relação em questão, seja expresso em lei, seja de cunho normativo, como a maior parte dos casos aqui encontrados.

Ao longo da análise das Redes Sociais Significativas, percebemos algumas contradições nas falas dos sujeitos, como o fato de às vezes representarem alguns familiares no MMR mesmo que não tivessem contato físico ou emocional, os quais eram representados em branco, ou seja, sem funções. Com exceção de uma representação gráfica da escola, foram representações de relações familiares com os quais os sujeitos não interagiam mais ou relatavam não desejar ter contato. São questões que nos mostram que há o desejo do reconhecimento da relação enquanto família unida pela consanguinidade, mesmo que não haja reciprocidade em algum nível.

Importante ressaltar que apesar de termos encontrado material acerca da diversidade sexual com professores e de discussão de papéis de gênero no contexto amazônico, principalmente no Amazonas, porém, tivemos dificuldades em encontrar materiais que abordassem a homofobia na visão dos **alunos**. Esse talvez ainda seja um ponto fraco e pouco incentivado no meio acadêmico e científico amazonense. Desse modo, a pesquisa visou lançar

luz sobre um universo pouco estudado no estado. Sabemos que o saber aqui produzido não encerra as possibilidades de exploração da área, de leitura e de análises. Por isso, esperamos que esta pesquisa possa se somar às novas produções que visam dar voz e espaço para lutas sociais e a transformação da nossa (desigual) realidade sociocultural.

8. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A.L.; CALAF, P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivências nas escolas**. Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.
- ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas. Programa de prevenção à violência nas escolas**. FLACSO Brasil. 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2016.
- ALBUQUERQUE, P.; WILLIAMS, L. Homofobia na Escola: Relatos de Universitários sobre as Piores Experiências. **Temas em Psicologia**. Vol. 23, nº 3, 663-676, DOI: 10.9788/TP2015.3-11, 2015.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença/Martins Fontes, 1971.
- ANTÓNIO, R.; PINTO, T.; PEREIRA, C.; FARCAS, D.; & MOLEIRO, C. Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. **Psicologia**, vol.26 no.1 Lisboa, 2012.
- ANTUNES, P. **Homofobia internalizada: o preconceito do homossexual contra si mesmo**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ASINELLI-LUZ, A.; CUNHA, J. M. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 39, p. 87-102, jan./abr. 2011.
- ASSIS, S.G., GOMES, R., PIRES, T.O. Adolescência, comportamento sexual e fatores de risco à saúde. **Rev. Saúde Pública**; 48(1): 43-51, 2014.
- AZEVEDO, A. Educação como redenção, reprodução e transformação. **REVISTA Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v.4, n.2, p. 08-18, jul./dez, 2014.
- BADINTER, E. **XY: sobre a Identidade Masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARBIERI, T. **Sobre a categoria de gênero: uma introdução teórico-metodológica**. Recife: SOS CORPO, 1993.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.
- BARRETO-JANUÁRIO, S. De homem para homem: cultura, imagem e representações masculinas na Publicidade. **Revista Redes.com**, 9, 397-428. 2014.
- BLUMENFELD, W. J. Internalized homophobia: from denial to action – an interactive workshop. In: BLUMENFELD, W. J. (Ed.). **Homophobia: how we all pay the price**. Boston: Beacon Press, 1992.
- BORGES, C.; SCHNEIDER, D. Rede Social Significativa de Usuários de um CAPSad: Perspectivas para o Cuidado. **Pensando Famílias**, 21(2), dez.(167-181), 2017.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOTELHO, S.H. Discurso identitário de jovens e adultos em escolarização em Manaus. **Abralin em Cena Amazonas**: Anais. Manaus: UEA Edições, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, J. **Bodies that matter**: on the discursive limits of “sex”. Routledge New York & London, 1993.

CAMPOS, L. F. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 4ª ed. Campinas, SP: editora Alínea, 2008.

CARDOSO, G.T. **Comportamentos autolesivos e ideação suicida nos jovens**. (Trabalho final do 6º ano médico com vista à atribuição do grau de mestre clínica geral) no âmbito do ciclo de estudos de Mestrado Integrado em Medicina da Universidade de Coimbra, 2016. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10316/35146>> Acesso em 14.02.18.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M. & SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Unesco, 2004.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____, M. **Ética, Política e Violência**. In: CAMCHOT, T. Ensaio sobre Violência. Vitória: Edufes, p. 39-59, 2003.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. California: University of California Press, 2005.

_____, R.W.; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade Hegemônica: Repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.

COPATI, G.; LAGUARDIA, A. Homofobia, substantivo inexistente: uma política *queer* para a homossexualidade. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 35, n. 2, p. 203-220, jul./dez. 2013 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/viewFile/5500/4188>.

CORNEJO, J. Jóvenes en la encrucijada. **Última década**, nº32, cid. valparaíso, julho, pp. 173-189, 2010.

COUTO, M.A.S. Masculinidades e feminilidades: A construção de si no contexto escolar. **Aurora**. Ano V número 7, Janeiro, 2011.

DANILIAUSKAS, M. **Não se nasce militante, torna-se**: processo de engajamento de jovens LGBT – Panorama histórico na cidade de São Paulo e cenário atual de Paris. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2016.

DANNER, F. O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos**, nº 4, 2010, DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG Pág. 143 – 157. Versão eletrônica – ISSN 2177-2967. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>.

ESPERANÇA, A.; SILVA, I.; NEVES, A.; SILVA, F. Sentidos e significados de homossexualidade para discentes de cursos de licenciaturas. **Perspectivas em psicologia**. Vol 12 - Nº 2 - (pp. 32 - 40) – Novembro, 2015.

FACCHINI, R. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas**, n. 04, p. 131-158, 2009.

FERREIRA, A. **O conceito de educação em Althusser**: a possibilidade de uma educação para além da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRANKHAM, J. Young Gay Men and HIV Infection, **AVERT**, Horsham, 1996.

GARCIA, M. HOMOFOBIA E HETEROSSEXISMO NAS ESCOLAS: DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL E NO MUNDO. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 9, 2009. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIMALDI, H. C.: Doble moral en la época victoriana: puritanismo y prostitucion. Jack El Destripador, en **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, noviembre, 2009. Disponível em: www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh7.htm.

GALINKIN, A. L., & ISMAEL, E. Gênero. In L. CAMINO, M. E. PEREIRA, M. E. O. LIMA, & A. R. R. TORRES (Orgs.), **Psicologia social**: temas e teorias. Brasília: Technopolitik, 2011.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210, 2006.

HARDIN, K. N. **Autoestima para homossexuais** – um guia para o amor-próprio. Tradução de D. Kleve. São Paulo: GLS, 2000.

HERNÁNDEZ, L.; VALENCIA-VALERO, R. Disparidades en salud mental asociadas a la orientación sexual en adolescentes mexicanos. **Cadernos em Saúde Pública**. vol.31 no.2 Rio de Janeiro, Fev. 2015.

ISAY, R. A. **Tornar-se gay, o caminho da auto-aceitação**. São Paulo: GLS, 1998.

JUNQUEIRA, R. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. 2013.

KOSCIW, J.G.; GREYTAK, E.A.; BARTKIEWICZ, M.J.; BOESEN, M.J.; PALMER, N.A. The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and

transgender youth in our nation's schools. **New York:** Gay, Lesbian & Straight Education Network, 2012.

LOPES, F. F. Suicídio masculino ou feminino: as atribuições de gênero. In: **Anais ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. João Pessoa, 2003.

LOVISI, G. M. et al . Análise epidemiológica do suicídio no Brasil entre 1980 e 2006. **Rev. Bras. Psiquiatria**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 86-93, Out. 2009.

LOURO, G.L. **O Corpo Educado:** Pedagogias da Sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, G.L. Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, 2-2001.

_____, G.L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento. **II Congresso da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH)**, Brasília, DF, realizado de 16 a 19 de junho de 2004.

MADUREIRA, A.; BRANCO, A. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. **Temas em Psicologia**, Vol. 23, nº 3, 577-591, 2015.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun., p. 150-182, 2009.

_____, R. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. Cadernos da diversidade, 2015.

MORE, C.L. As redes pessoais significativas como instrumento de intervenção psicológica no contexto comunitário. **Paidéia**, 15(31), 287-297, 2005.

NEVES, A.M.; SILVA, I.R.; SADALA, K,Y; FERREIRA, D. S. Concepção sobre diversidade sexual: um estudo entre professores de uma escola pública de uma cidade na Amazônia. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012.

PRADO, M. ; MACHADO, A. **Preconceito contra homossexualidades:** a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PERUCCHI, J. CORRÊA, C. Uma análise psicossocial de experiências de violência homofóbica vividas por jovens LGBT no período escolar. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 81-99, agosto, 2013.

PELÚCIO, L.; MISKOLCI, R. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes In: **Sexualidad, Salud y Sociedad:** Revista

Latinoamericana. Rio de Janeiro: CLAM-UERJ, 2009. P.125-157. Disponível online em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/29/26>.

PINO, N.P. A Teoria Queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. Cad. **Pagu**, no. 28, Campinas Jan./Jun. 2007.

PRECIADO, B. Entrevista com Beatriz Preciado [Por Júlio Carrilo]. In. **Revista Poiésis**. Nº 15, jul., p. 47-71, 2010. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/62741654/Entrevista-com-Beatriz-Preciado-por-Jesus-Carrillo>>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo (projeto NURC/SP), FFLCH/USP, 1993.

PULCINO, R., PINHO, R. & ANDRADE, M. Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, jul./dez. 2014.

RAMOS, M. Escola padrão Fifa ainda é sonho: Apesar dos avanços, qualidade do ensino continua deficiente. Depoimento. [29 de Setembro de 2014]. São Paulo: **O Estado de S. Paulo**. Entrevista concedida a Rafael Moraes Moura, 2014.

RUSSELL, S.T.; RYAN, C.; TOOMEY, R. and SANCHEZ, J. Lesbian, gay, bisexual and transgender adolescent school victimization: implications for young adult health and adjustment. **Journal of School Health**, 81(5), 223-230. doi:10.1111/j.1746-1561.2011.00583.x, 2011.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. 1. ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

SANTOS, A.C. Estudos queer: Identidades, contextos e acção coletiva. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 76, Dezembro: 3-15, 2006.

SANTOS, R.C.; SCHOR, N. As primeiras respostas à epidemia de aids no Brasil: influências dos conceitos de gênero, Masculinidade e dos movimentos sociais. **Psic. Rev.** São Paulo, volume 24, n.1, 45-59, 2015.

SILVA, S.G. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 26 (1), 118-131, 2006.

SILVA, A.H. **Rituais corporativos como estratégia de legitimação dos valores organizacionais em empresas familiares**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012.

SILVA, A.H.; FOSSÁ, M.I. Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s** - Revista Eletrônica ISSN 1677 4280, Vol.17. No 1, 2015.

SILVA, Y.; TEIXEIRA-FILHO, F. **Por que é tão difícil falar de suicídio entre jovens garotas?** Reflexões sobre saúde mental e lesbofobia na adolescência. Unesp, 2017. Disponível em: <http://unesp.br/Modulos/Noticias/30975/artigo-por-que-e-tao-dificil-falar-de-suicidio-para-jovens.pdf>. Acesso em: 21.02.2018.

SLUZKI, C. E. (1997). **A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOUZA, E., SILVA, J., SANTOS, C. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. *Revista Estudos Feministas*. Vol.25 no.2 Florianópolis, Mai/Ago, 2017.

TEIXEIRA-FILHO, F.; RONDINI, C. Ideações e Tentativas de Suicídio em Adolescentes com Práticas Sexuais Hétero e Homoeróticas. **Saúde Soc.** São Paulo, v.21, n.3, p.651-667, 2012.

TEIXEIRA-FILHO, F.; RONDINI, C.; BESSA, J. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-742, dez, 2011.

TOOMEY, R.; RYAN, C.; DIAZ, R.; CARD, N.; RUSSELL, S. Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment. **Developmental Psychology**, 46(6), 1580-1589. doi:10.1037/a0020705, 2010.

URQUIZA, M., MARQUES, D. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórica-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115-144, jan./jun. 2016.

WASELFISZ, J. **Mapa da violência 2014**: os jovens do Brasil. Brasília, 2014.

WILLIAMS, T., CONNOLLY, J., PEPLER, D., & CRAIG, W. Questioning and sexual minority adolescents: High school experiences of bullying, sexual harassment and physical abuse [Special issue]. **Canadian Journal of Community Mental Health**, 22(2), p. 47-58, 2003.

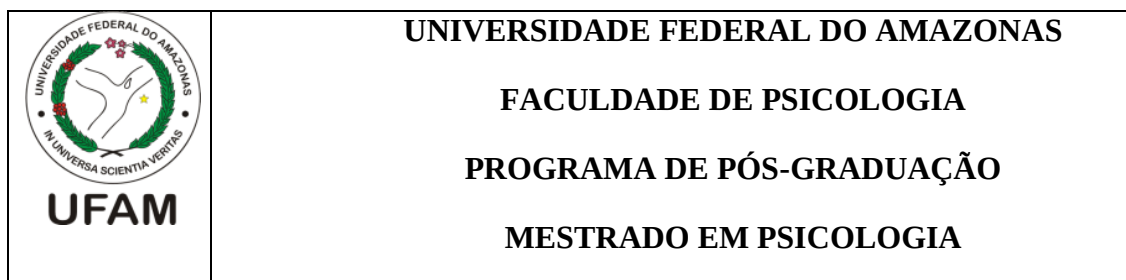
APÊNDICES**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE PSICOLOGIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM PSICOLOGIA
---	---

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Gostaria que você falasse acerca da situação homofóbica sofrida no período escolar.
2. Na sua opinião, quais os impactos ocorridos na sua vida resultantes dessa situação?
3. Você teve algum tipo de ajuda durante a situação de homofobia?
4. Depois do ocorrido, que tipo de ajuda você teve para lidar com a situação?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos você a participar da pesquisa *Vivências da homofobia no período escolar: significações na idade adulta*, sob a responsabilidade do pesquisador Norcirio Silva Queiroz, o qual pode ser contatado no endereço Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 - Coroado I - Campus Universitário - Senador Arthur Virgílio Filho - Setor Sul, Bloco X ou por meio dos telefones: (92) 3305-4127 ou (92) 98229-4412 ou ainda pelo e-mail: norcirio@hotmail.com; e da Prof.^a Dr.^a Denise Machado Duran Gutierrez, a qual pode ser contatada no endereço Av. André Araújo, 2.936 - Petrópolis, telefone: (92) 99984-7127 ou pelo e-mail: dmdgutie@uol.com.br. Com essa pesquisa pretendemos compreender as vivências de homens homossexuais cisgênero adultos acerca da homofobia sofrida na escola e suas implicações subjetivas. E ainda analisar os objetos discursivos dos relatos acerca da homofobia sofrida na escola; descrever as significações atribuídas às implicações subjetivas decorrentes da homofobia na escola; e caracterizar a organização e funcionamento das Redes Sociais Significativas do sujeito à época e atuais utilizadas para lidar com as situações de violência homofóbica e suas implicações subjetivas.

É importante você saber que sua participação é voluntária e se dará por meio da realização de uma entrevista, que envolve também o preenchimento de um instrumento chamado Mapa Mínimo de Relações, e que todas as informações serão gravadas e/ou registradas, sendo utilizadas **exclusivamente** para os fins desta pesquisa. Como toda pesquisa envolve riscos mínimos, esclarecemos que, caso você venha a sentir qualquer tipo de desconforto e, devido a isso, deseje um atendimento especializado, garantimos seu encaminhamento a serviços especializados de atendimento psicológico para devido acompanhamento, sem qualquer tipo

de ônus para você. Como benefícios dessa pesquisa você estará contribuindo para o desenvolvimento **científico** na área, ajudando a melhorar políticas públicas de acolhimento a sujeitos que enfrentaram o mesmo tipo de vivência que você. Ademais será uma oportunidade para que você expresse livremente tudo o que sentiu e vivenciou em um ambiente de respeito, sigilo e segurança. Se depois de consentir em sua participação você quiser desistir, tem todo o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em **qualquer fase da pesquisa**, seja antes ou depois da entrevista, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Destacamos que você não terá nenhuma despesa e, também, não receberá nenhuma remuneração pela sua participação. Qualquer prejuízo material resultante da pesquisa e sua situação de entrevista serão indenizados integralmente pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas não se preocupe, pois sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus/AM, telefone: 3305-1181, Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

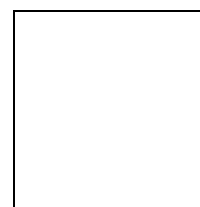
Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e o motivo pelo qual precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

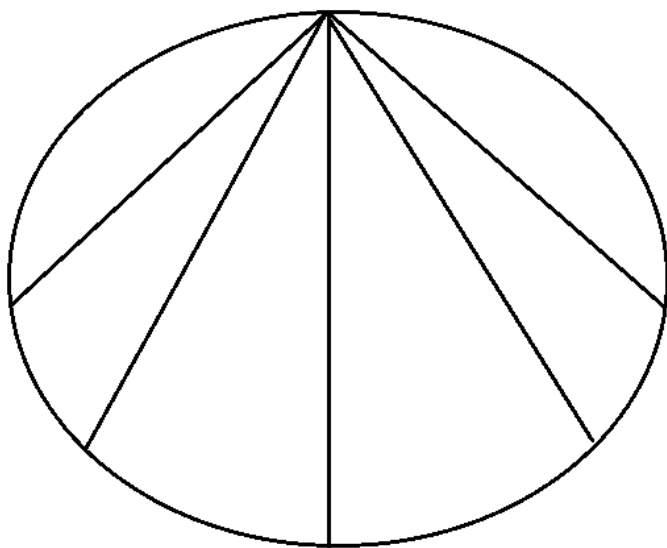
Assinatura do pesquisador

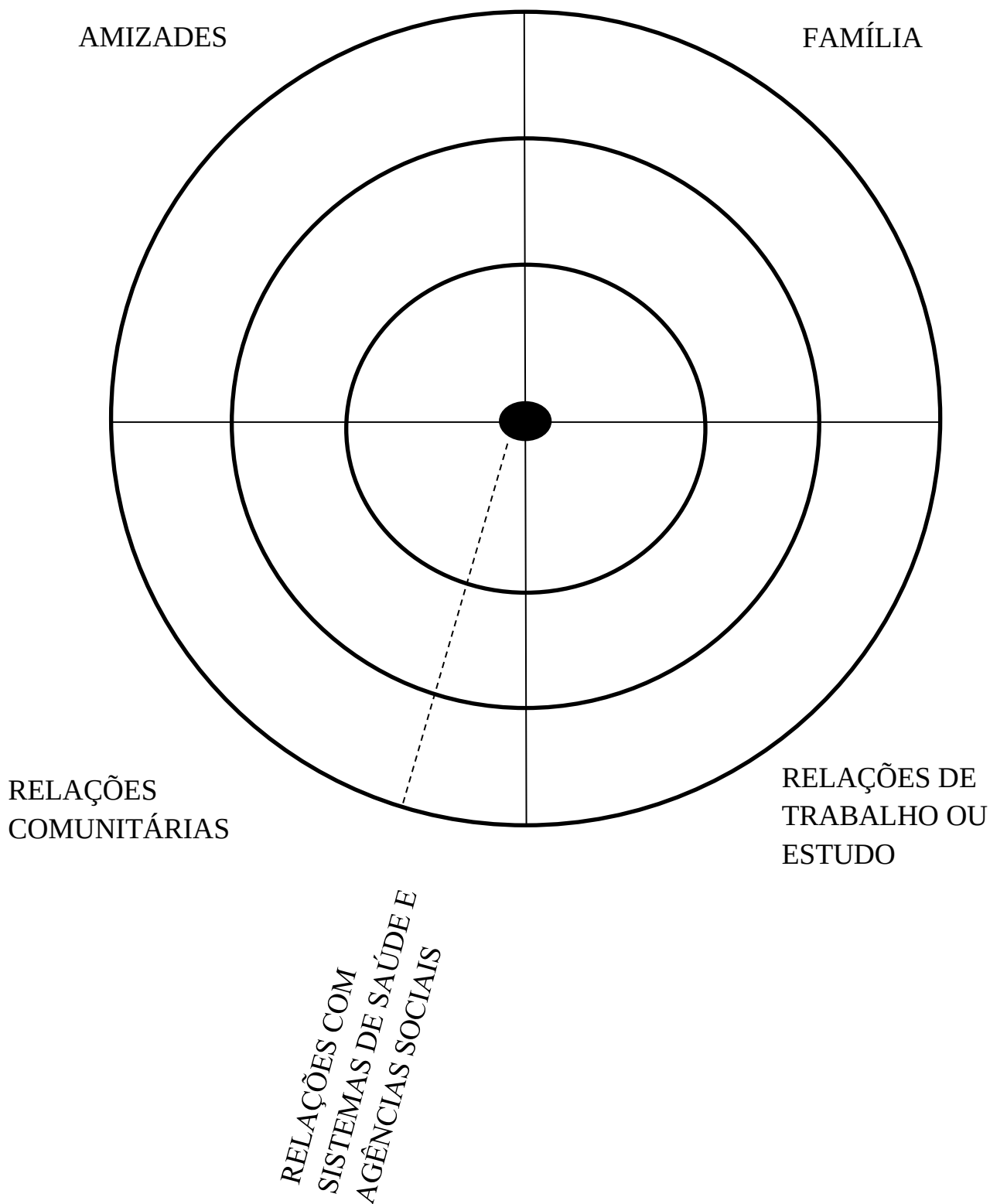
Assinatura da orientadora

Data: ____/____/____



Impressão polegar

APÊNDICE C – OSTRAS DE CORES

ANEXOS**ANEXO I - MAPA MÍNIMO DE RELAÇÕES**

ANEXO II – MANIFESTO DE CRIAÇÃO DO MANIFESTA LGBT+®



MANIFESTO DE CRIAÇÃO – descrição, princípios e pautas.

O MANIFESTA LGBT+® é um coletivo de interesses relacionados à discussão, elaboração e proposição de projetos, suporte emocional, ações e políticas públicas em prol da comunidade LGBT+ na cidade de Manaus.

Os nossos princípios:

Suprapartidário – todos os integrantes, como agentes ativos, reflexivos e bem como no exercício da sua cidadania e liberdade, tem suas ideologias e inclinações políticas. Entretanto, o caráter suprapartidário é irrevogável dentro do coletivo, para preservar o interesse inicial que é a ação independente e voluntária da sociedade civil na construção de um novo panorama da comunidade LGBT+ na cidade de Manaus. A interação com qualquer iniciativa política só será aceita de dentro pra fora, ou seja, quando for de interesse do coletivo o apoio do poder público e com a aprovação dos integrantes fundadores do coletivo, ficando vetado assim que, a interação ocorra de fora para dentro, no intuito de não corromper a fidelidade do coletivo para com os ideais universais do movimento LGBT+.

Liderança compartilhada – todos os integrantes fundadores são representantes oficiais do coletivo, ou seja, a liderança é compartilhada uma vez que todos tem a responsabilidade de representar o coletivo e a voz ativa nos momentos onde houver a necessidade de um posicionamento oficial. De acordo com a situação e a disponibilidade dos integrantes, a representação oficial fica sujeita a aprovação de ½ integrantes fundadores, após discussão da pauta a ser representada e devida votação + simples entre os mesmos.

Diálogo e mediação – o coletivo acredita no diálogo e na mediação de ideias. O princípio das atitudes tomadas será norteado pela problematização de todas as partes e, em seguida, a busca de um meio termo entre as problematizações apresentadas, evitando desta forma que as ideias se sobreponham e dentro do grupo o conceito de respeito, democracia e construção coletiva de ideias seja fortalecido e tido como exemplo para a sociedade civil, para a consequente aquisição de credibilidade popular.

Ativismo virtual e cotidiano – todas as atitudes do coletivo devem ocorrer de forma virtual e também cotidiana. Isso quer dizer que, para fugir do que já se repete e mostrar a solidez quanto ao ativismo, as ações diárias dos integrantes devem estar de acordo com suas ações virtuais. Somos todos os rostos e a imagem de um movimento que precisa de um novo significado e uma maior visibilidade, então nos entendemos de fatos como ativistas, e, como tais, temos o papel de educar as pessoas quanto à questão LGBTQ+, procurando sempre promover o diálogo e a aproximação da nossa comunidade, sem imposições, mas com explicações objetivas e fundamentadas visando a quebra de paradigmas. Não devemos ter medo de levantar nossas vozes diante da sociedade e dar a cara à tapa. Juntos, somos mais fortes.

Compromisso e voluntarismo – o coletivo, como iniciativa civil e independente, desenvolve nos integrantes o espírito do voluntarismo e espera dos integrantes o compromisso dentro do que for possível. Por isso, ao participar do coletivo, é importante que o integrante entenda que ele tem papel fundamental para as tomadas de decisões do coletivo, e, por tanto, é necessário o compromisso do mesmo para com o grupo, para que todas as ações tenham sucesso.

Aproximação de aliados – mesmo sendo um coletivo ligado ao movimento LGBTQ+, somos um coletivo aberto à aproximação de pessoas com reais intenções de ajudar. Todas as ideias devem ser ouvidas e é da responsabilidade do coletivo filtrar as opiniões que vem de fora.

As nossas pautas bases:

Leis e propostas LGBTQs na cidade.

- Elaboração e proposição diante da Câmara Municipal de Manaus de um projeto de lei que criminalize a LGBTQfobia no município.
- Busca de apoio popular para que a discussão sobre gênero e sexualidade faça parte tanto do Plano Municipal de Educação quanto do Plano Estadual de Educação.

Promoção do empoderamento LGBTQ+ relacionado a saúde.

- Com ações de apoio e auxílio nos grupos já existentes na cidade e também com criações de projetos relacionados.

Inclusão no mercado de trabalho.

- Divulgação e aproximação dos LGBTs em vulnerabilidade quanto aos cursos profissionalizantes oferecidos por entidades do poder público.
- Criação de cursos, oficinas, workshops dentro da área de conhecimento dos membros do coletivo visando com essas ações, incluir LGBTs no mercado de trabalho.

Crimes contra a causa.

- Fiscalização dos crimes cometidos contra os LGBT+ no município e consequente exposição sobre o que está sendo resolvido ou não.

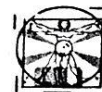
Meios de comunicação:

WhatsApp – grupo Manifesta LGBT+

Facebook – Manifesta LGBT+ e grupo secreto no Facebook

Email – manifesta.lgbt@gmail.com

ANEXO III – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas **aprovou**, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 70469017.0.0000.5020, intitulado: **“Vivências da homofobia no período escolar: significações na idade adulta”**, tendo como Pesquisador Responsável Norcirio Silva Queiroz.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 05 de julho de 2017.

Eliana Maria Pereira da Fonseca
Prof.^a MSc. Eliana Maria Pereira da Fonseca
Coordenadora CEP/UFAM

UFAM
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Eliana Maria Pereira da Fonseca
Coordenadora CEP/UFAM