

PARA LÁ DAS *APARELHAGENS*
PERCEÇÕES DE JOVENS DO ENSINO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO À
HOMOSSEXUALIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR

Nicolas Martins da Silva

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

outubro de 2017

Resumo

As questões das sexualidades, em particular no que respeita à homossexualidade, continuam alicerçadas em estruturas de fragilidade em termos de produção de conhecimento. De facto, os estudos no campo educativo são ainda poucos. Tem-se, contudo, tentado pensar as sexualidades para além de uma visão que as situa apenas em contexto escolar e num paradigma heteronormativo, onde o poder controla os discursos sobre sexualidade e influencia as formas de conhecimento e de desconhecimento, promovendo assim ausências no que à homossexualidade diz respeito ou, caso contrário, criando presenças tímidas e confinadas ao discurso do combate ao *bullying* homofóbico, numa lógica reprodutiva das fragilidades e da dialética das sexualidades, onde a um pólo dominante se subordinam as margens que se querem silenciosas. Este estudo, que envolve metodologias quantitativas e qualitativas, nomeadamente recorrendo à etnografia, a um inquérito por questionário e a sessões de grupo de discussão focalizada, procurou dar conta da visão dos/as jovens sobre os lugares/ausências efetivos/as da homossexualidade na escola, do poder da escola na construção e reprodução de [pre] conceitos, questionando o seu papel na promoção de cidadanias a todos/as e refletindo sobre uma [possível] educação para as sexualidades, numa rutura pedagógica que procure dar voz e ser a voz de todos/as, à luz das teorias *queer* e da pedagogia *crítica*, para uma educação *a* e *sobre* todos/as. Os resultados apontam para uma visão dos/as jovens que destaca os vazios no que às sexualidades e à homossexualidade em contexto(s) escolar(es) diz respeito, numa abordagem às sexualidades, quando existente, sobretudo preventiva, bem como para um forte questionamento do papel da escola na abordagem destas temáticas, por um lado porque do domínio da privacidade, por outro por um questionamento das próprias aprendizagens escolares.

Abstract

Sexuality issues, particularly with regard to homosexuality, continue to be based on structures of fragility in terms of knowledge production. In fact, studies in the educational field are still scarce. It has been tried, however, to think of sexualities beyond a vision that situates them only in a school context and in a heteronormative paradigm, where power controls the talks on sexuality and influences forms of knowledge and ignorance, promoting in this way absences in what to homosexuality concerns or, otherwise, creating shy and confined presences to the

speech of the fight against homophobic bullying, in a reproductive logic of the weaknesses and the dialectic of sexualities, where a dominant pole subordinates the margins that are wanted to be silent. This study, which involves quantitative and qualitative methodologies, including ethnography, a questionnaire survey, and focus group sessions, attempted to account for young people's view of the actual places/absences of homosexuality in school, the power of the school in the construction and reproduction of [pre] concepts, questioning its role in promoting citizenship to all and reflecting on a [possible] education for sexualities, in a pedagogical breakdown that seeks to give voice and be the voice of all, in the light of *queer* theories and *critical* pedagogy, for an education *to* and *for* all. The results point to a vision of young people that highlights the voids in which sexualities and homosexuality are concerned, in an approach to sexualities, when it exists, especially in the prevention, as well as to a strong questioning of the school's role in addressing these issues, on the one hand because of the domain of privacy, on the other by a questioning of the students' own learning.

Résumé

La question de la sexualité, en détachant l'homosexualité, continue fondée sur des structures fragiles en ce qui concerne les recherches scientifiques. En effet, les recherches dans les domaines éducatifs sont encore modérées. On essaye malgré de penser à la sexualité au-delà d'une vision qui la rétrécit au contexte scolaire et à un paradigme hétéronormatif, où le pouvoir contrôle les discours sur elle-même et influence les formes de connaissance et de méconnaissance, en promouvant des absences en ce qui concerne l'homosexualité ou, en contraste, en créant des présences timides confinées à l'homophobie, dans une logique qui reproduit les fragilités et la vision dialectique de la sexualité, où le pôle dominant subordonne les marges qu'il veut silencieuses. Cette recherche, qui mêle des méthodologies quantitatives et qualitatives, en faisant appel à l'ethnographie, à un questionnaire et à des entretiens de groupes focalisés, a cherché à donner compte des visions des jeunes à propos des places/absences effectives de l'homosexualité à l'école, du pouvoir de l'école à la construction et à la reproduction de concepts/préjugés, en questionnant son rôle à la promotion de la citoyenneté à tous et en réfléchissant sur une [possible] éducation pour la sexualité, dans une rupture pédagogique que cherche à donner et à être la voix de tous, en s'appuyant sur les théories *queer* et la pédagogie critique, pour une éducation *pour* et *sur* tous. Les résultats nous montrent que

les jeunes rendent saillant les absences concernant la sexualité et l'homosexualité à l'école, où, par contraire, quand présente, la sexualité rétrécit à la prévention. Les jeunes questionnent encore fortement le rôle de l'école dans le développement de ces questions, bien comme tous apprentissages scolaires.

Agradecimentos

Antes de mais, quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Sofia Marques da Silva, pela paciência, dedicação e estima, pela força constante! Este é um trabalho que reflete uma experiência conjunta que jamais esquecerei. Não o faço em tom de despedida, porque estou certo de que os nossos caminhos continuarão a cruzar-se! Obrigado, por tudo, desde o momento em que entrei neste mestrado!

Obrigado ao Centro de Formação e a todos/as que me possibilitaram esta investigação, em especial à Dra. P, Dra. I, Dra. E, à Lau, ao C., e todos/as os/as jovens que fizeram parte desta investigação.

Obrigado também à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, por tudo o que aprendi, pelos questionamentos que surgiram, pelo crescimento que me proporcionou!

Ao JEDi, pela ajuda constante, pelos conselhos e encorajamento!

A todos/as os/as meus/minhas colegas da Faculdade, pela camaradagem e ajuda em momentos em que para mim as coisas pareciam um pouco mais difíceis!

A todos/as os/as meus amigos/as, por me apoiarem na “loucura” de um segundo mestrado, e por me aturarem em momentos de maior insegurança.

Aos meus pais, aos meus irmãos e irmã, à Mónica, ao Kévin e à Bia, meus bebés!

À Sissi, que me acompanhou em metade do projeto, de forma física, mas que me acompanha ainda todos os dias, e acompanhará sempre, na memória, no coração.

Ao Pierre, meu “Pupi”, meu companheiro de noites de estudo e de trabalho. O companheiro mais paciente e (nem sempre) silencioso. “o meu amor”!

À FLUP, local onde fiz o meu primeiro mestrado, experiência cujos ensinamentos ainda hoje me marcam, com um especial obrigado à orientadora da primeira dissertação, cujos ensinamentos levei para a vida!

A todos e todas que de certa forma fazem parte da minha vida. As palavras parecem sempre poucas para expressar o que sentimos em momentos tão especiais das nossas vidas. Apesar disso, estão e estarão sempre carregadas de sentido e sentimento, um sentido e sentimento que serão perpétuos.

Lista de Abreviaturas/Siglas

AP – Autoridade Pedagógica

ARS – Administração Regional de Saúde

CCCS – Centre for Contemporary Cultural Studies

DST – Doenças sexualmente transmissíveis

EFA- Educação e Formação de Adultos

FM- Formação Modular

ILGA – Intervenção, Lésbica, Gay, Bissexual, Trans e Intersexo

LGBTQI – Lésbica, Gay, Bissexual, Transgénero, Queer, Intersexo

PRESSE – Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar

QNQ- Quadro Nacional de Qualificações

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice de Apêndices

Exemplo de nota de terreno:

Questionário:

Autorização para realização dos *focus group*:

Guião dos *focus group*:

Página exemplificativa da análise de conteúdo

Índice de figuras

Figura 1.....	58
Figura 2.....	60
Figura 3.....	60
Figura 4.....	60
Figura 5.....	61
Figura 6.....	62
Figura 7.....	73
Figura 8	74
Figura 9.....	75
Figura 10.....	76
Figura 11.....	77
Figura 12.....	90
Figura 13.....	91
Figura 14.....	92
Figura 15.....	93
Figura 16.....	95
Figura 17.....	99
Figura 18.....	102
Figura 19	103
Figura 20	104

Índice

Introdução	10
Parte I– Homossexualidade em contexto escolar: Percursos teóricos para a construção de um objeto de estudo	17
Capítulo 1.1- A entrada na “cidade”. Recorrendo ao conceito de juventudes, primeiro impulso para pensar o objeto.....	17
Capítulo 1.2 - A definição do objeto: (Homo) ssexualidade e poder: As <i>aparelhagens</i> que controlam os sons e provocam o medo.....	20
Capítulo 1.3- Entre a(s) margem(ns) e o centro- da homossexualidade ao paradigma heteronormativo.....	25
Capítulo 1.4 - Entre o Ser(-se) e a <i>performance</i> : As construções das identidades sexuais e de género.	29
Capítulo 1.5- As sexualidades e a escola: entre o poder e a <i>subalternidade</i>	32
Capítulo 1.6- Para uma educação para as sexualidades.....	38
Capítulo 1.7. Sintetizando o objeto.....	42
Parte II- Enquadramento metodológico	44
Capítulo 2.0. Antecâmara: Breve apresentação do contexto de investigação.....	44
Capítulo 2.1. Do paradigma científico e da relação com o conhecimento.....	45
Capítulo 2.2. Da entrada no terreno e da sua influência no desenrolar da investigação.....	47
2.2.1. (Des) Encontros entre investigador e investigados/as: Uma <i>estranheza</i> que se foi dissipando.....	50
Capítulo 2.3. Do <i>parcours</i> metodológico.....	53
2.3.1. Uma abordagem etnográfica e uma observação intermitente.....	53
2.3.2. O inquérito por questionário.....	55
2.3.3. Analisando os questionários: a criação da base de dados e a análise estatística.....	58
2.3.4. Extraíndo os dados: Alguns resultados para a apresentação da amostra.....	60
2.3.5. Os grupos de discussão focalizada.....	63
2.3.6. A análise de conteúdo.....	64
Capítulo 2.4. Das questões éticas.....	68
Parte III- Do contexto para o texto: dando voz aos/às jovens	71

Capítulo 3.1. A homossexualidade e as <i>representações sociais</i>	72
3.1.1. Os (diferentes) olhares sobre homossexualidade.....	72
3.1.2. <i>Gay?</i> Da heteronormatividade castradora aos comportamentos de género tipificados.....	81
3.1.3. Refletindo sobre o poder e a marginalização das sexualidades periféricas.....	83
3.1.4. As manifestações sociais de uma identidade: sobre a guetização “forçada” e a afirmação de uma identidade sexual	87
Capítulo 3.2- Educação e sexualidade: questionamentos, pluralidades e paradoxos.....	90
3.2.1. As sexualidades na escola: limites ou aberturas: os primeiros paradoxos?.....	90
3.2.2. A educação sexual: da saúde e/ou da “cidadania [hetero]ssexual”?	95
3.2.3. Quando [é que] a homossexualidade entra na escola [?]	99
3.2.4. As violências: <i>num</i> espaço simbólico e <i>de</i> um espaço institucional	102
3.2.5. A escola [<i>queerificada</i>] e a família em confronto.....	106
Capítulo 3.3. Uma espécie de epílogo: <i>o futuro somos nós</i>	108
A saída da cidade... Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas	120
Apêndices	130

Introdução

Where, after all, do universal human rights begin? In small places, close to home - so close and so small that they cannot be seen on any maps of the world. Yet they are the world of the individual person; the neighborhood he lives in; the school or college he attends; the factory, farm, or office where he works. **Such are the places where every man, woman, and child seeks equal justice, equal opportunity, equal dignity without discrimination. Unless these rights have meaning there, they have little meaning anywhere.** Without concerted citizen action to uphold them close to home, we shall look in vain for progress in the larger world.

Eleanor Roosevelt

O discurso de Eleanor Roosevelt, datado da década de 50, foca a sua atenção nas questões dos direitos humanos, refletindo sobre a sua aplicação e luta pela não-discriminação. As frases a negrito destacam a escola enquanto espaço para a promoção destes valores. Aliás, como a própria afirma, é [entre outros] numa escola que, por este raciocínio político, é legitimada enquanto instituição de peso na sociedade [ocidental], que se devem promover estas proposições. Ora, em 2017, refletir sobre a atualidade de tais afirmações, tendo como pano de fundo a educação enquanto direito, é procurar também aferir de que modo é que, a escola, instituição legitimada enquanto construtora de cidadanias (Stoer, 2008b), se *engaja* nestes mesmos princípios e, mais ainda, se torna o *berço* (que nem os valores da Revolução Francesa) destes mesmos valores, num mundo onde persiste a “rebelião das diferenças” (Stoer & Magalhães, 2005: 131), diferenças estas que adensam uma dualidade marginalizadora entre o “eu” (o “igual”) e o “outro”(o *estranho*).

Com efeito, o discurso da diversidade é, como vimos, um discurso das diferenças. Numa sociedade multicultural, onde este discurso está presente não só na ciência mas também nas vivências/realidades quotidianas que alimentam a própria produção científica, a multiplicação das margens (Guattari, 2004), dos *estranhos*, dá-se numa dimensão também ela plural, quando pensamos, entre outros, nos/as negros/as, nas mulheres, nas minorias migrantes e étnicas, nos/as transsexuais, nos/as homossexuais, grupos [ainda] *subtus* que têm vociferado a condição das suas margens. Os movimentos *contraculturais* são aliás disso exemplo, numa luta, como a morfologia o demonstra,

contra um domínio que ostraciza o *outro* que resiste ao seu poder, um poder cujas *aparelhagens*¹ procuram uma construção homogênea das cidadanias (Araújo, 2007). Como lembra Hugo Santos, o/a homossexual, numa visão diacrónica, é visto/a, desde um passado que tende a resistir, como um “monstro” (2013) na sua dimensão metafórica, num cenário de *abjeção* (Kristeva, 1980) que o empurra para os silêncios, as margens, numa promoção de uma heteronormatividade (Britzman, 1996; Louro, 2001; Rich, 2010) cujo poder sobrevive por intermédio dessa marginalização, numa espécie de afirmação de diferenças produzida e reproduzida por um discurso de naturalização da orientação sexual, numa visão tradicional[ista] da sexualidade que, criando imagens sobre o *outro*, o procura refém das margens para as quais é empurrado. Esta economia das sexualidades (Foucault, 1994a), inscrita nos discursos sobre a mesma, imprime em si uma visão *subculturalizante* da homossexualidade.

Ora, refletir sobre a escola e as questões das sexualidades é perceber os seus contextos, porque claramente influenciada por uma ordem social (Abrantes, 2003) que cria discursos sobre a mesma (e consequentes realidades), e que imprime os seus discursos na própria, sendo, por isso, “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1999: 44). Autores como Bourdieu & Passeron, Apple e Giroux a isto não são alheios, ao destacarem a influência, com algumas *nuances*, que a escola exerce para uma reprodução de um *capital cultural*, ou seja, valores culturais subordinados a um *habitus*, inseridos numa estrutura de poder que cria e recria discursos que são então reproduzidos, inculcados sobre a forma de um conhecimento legítimo e legitimado pela própria escola. Em termos concretos, estudos têm referido, no que diz respeito às sexualidades em ambiente escolar, mais concretamente no que concerne à educação sexual, que se tem assistido a uma *biologização* das aprendizagens (Santos, Fonseca & Araújo, 2012), num enfoque específico às questões reprodutivas, dos comportamentos sexuais de risco e da prevenção das DST, numa abordagem heterossexualizada [e *heterossexualizante*] das sexualidades, onde a homossexualidade se vê reservada ao periférico, nomeadamente na discussão do *bullying homofóbico* e sua prevenção.

Se atentarmos em documentos orientadores percebe-se que, sendo o *bullying* homofóbico uma clara questão a combater, (questão esta, aliás, objeto de estudos vários nas Ciências da Educação) é inexistente a reflexão sobre a *homofobia institucional*

¹ Desenvolveremos o conceito de *aparelhagens*, apresentado por Michel Foucault, no enquadramento teórico.

presente na escola no que diz respeito à homossexualidade. Sob pena de nos tornarmos contundentes, clarifica-se que introduzimos esta reflexão na medida em que a homofobia² é concretizada pelo *medo* da homossexualidade, ou seja, um medo presente na escola enquanto instituição, fruto ele próprio dos *constructos sociais* em torno deste conceito, e também ele reproduz dos mesmos constructos, numa lógica circular.

Neste cenário, a escola, subordinada a um paradigma heteronormativo, enquanto lugar do *mesmo*, reproduz a lógica societal, onde são estipulados “comportamentos esperados, futuros esperados, identidades, perfis e, por oposição, supõe-se o anormal, o impróprio, o *outro* enquanto estranho” (Silva, 2013: 161). Deste modo, a heterossexualidade compulsória, presente na escola sobre a forma de *currículos heterocêntricos*³ (Epstein, O’ Flynn, Telford, 2002) pressupõe uma construção identitária estanque num paradigma de normalização dos comportamentos da esfera dominante, neste caso específico os comportamentos de gênero tipificados e aliados a uma orientação sexual *natural*, em detrimento de um [re]conhecimento do *outro* e consequente isolamento (Britzman, 1996) do/a homossexual enquanto sujeito cujas cidadanias não se refletem nem são espelhadas nos [seus] percursos escolares [nem nos] de todos/as. Nesse sentido, a teoria *queer*⁴ tem procurado refletir sobre a questão das políticas identitárias, ao preconizar um paradigma pós-identitário (Louro, 2001b), contrariando a homogeneização das diferenças e, portanto, do *outro*, porque resultante de uma lógica dialética que reproduz a marginalização, dialética que, segundo os teóricos desta corrente, urge desconstruir, seguindo o pensamento de Jacques Derrida. Nesta concepção, somos todos o *eu* e o *outro*, porque fluídos, híbridos (Louro 2001b, Huq, 2006), onde a construção das identidades se faz numa lógica cultural, pelo que é necessário olharmos o *outro* [e o *eu*] numa lógica interseccional, como Kimberly Crenshaw propõe, isto é, atentando às pluridimensionalidades do indivíduo, nomeadamente a orientação sexual, o

² Entende-se homofobia alinhados com a definição de Borillo: “a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas” (2010: 34).

³ É propositadamente utilizado o plural porque a referência ao currículo não se circunscreve currículo formal, mas também ao currículo informal e ao *currículo oculto*.

⁴ Em inglês, “queer” significa, em inglês, “strange”, “not expected”. As teorias *queer* surgiram nos anos 90 e estudaram fenómenos como a heteronormatividade e a identidade de gênero, contra uma normatividade que delimita as margens. Como Adam afirma, “The promise of queer theory was to move beyond the minorizing logic of the study of a gay and lesbian “ethnicity” toward an understanding of the ways in which heterosexuality and family pull the cloak of virtue around themselves (...)” (2002: 19).

género, a classe social, etc, contrariando uma visão unívoca das identidades e das diferenças e diversidades.

Neste sentido, a reflexão sobre a escola e a sua relação com as diversidades é essencial num contexto de democratização de uma escola insubstituível no panorama social (Silva, 2013), onde a um acesso que se quer igual ao contexto escolar se paraleliza um afastamento a essas mesmas diversidades. Deste modo, a democratização da escola não se deve confinar ao seu acesso, mas também às vivências e experiências escolares, onde a instituição conheça, reconheça e dê a conhecer as diversidades na sua dimensão interseccional, ou seja, que dela as mesmas façam parte. Aliás, se atentarmos à Declaração de Incheon, pela UNESCO, que preconiza uma data de prerrogativas para uma educação mundial sustentável até 2030, assiste-se a esta reprodução de uma lógica da democratização do acesso (muito aliada às questões económicas, nomeadamente as questões da equidade e da inclusão), em contraste com os vazios no que à discussão e democratização da visibilidade dos diferentes saberes (*latu senso*) concerne. Ou seja, esta *nova visão para a educação* para os próximos 13 anos mantém de fora, nas margens, nos silêncios, as questões das sexualidades.⁵

É neste pano de fundo que procuramos, junto dos/as jovens, compreender se a lógica silenciosa e silenciadora das sexualidades [e da homossexualidade] se encontra presente, a sua reprodução, bem como entender se estes/as percecionam os vazios no que à homossexualidade diz respeito em espaço escolar. Por outro lado, procuramos, junto dos/as mesmos/as, perceber que papel atribuem à escola na exploração das questões das sexualidades. Deste modo, tendo como pergunta de partida. *A escola influencia a perceção que os/as alunos/as têm das questões da sexualidade em geral, e da homossexualidade particularmente?* regemos a presente investigação pelos seguintes objetivos:

-Compreender as perceções dos/as jovens sobre a homossexualidade, nomeadamente se a lógica da construção do *outro* enquanto estranho configura uma realidade nas suas vivências quotidianas e, mais concretamente, escolares.

⁵ O “Marco da Ação da Educação 2030”, preconizado em 2015, no âmbito do Fórum Mundial da Educação, está disponível no site da UNESCO: <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>

- Entender as suas experiências escolares no que às sexualidades diz respeito, especificamente as aprendizagens em contexto letivo nas áreas disciplinares consignadas para o efeito.

- Refletir sobre os lugares das sexualidades na escola, discutindo o tratamento da orientação sexual em espaço escolar, atentando nas políticas e sua aplicação, no que diz respeito à educação sexual.

- Conhecer as visões dos/as jovens sobre uma [possível] exploração profunda das sexualidades, bem como aferir os seus posicionamentos na legitimação da escola enquanto lugar de promoção de cidadanias.

Esta pesquisa teve lugar num Centro de Formação Profissional⁶ localizado no distrito do Porto, que tem como oferta formativa Cursos de Aprendizagem, Cursos de Formação Modular e Educação e Formação de Adultos. Por isso, o terreno da investigação permitiu um largo acesso no que diz respeito à quantidade de jovens com experiências escolares diversas, enriquecendo assim a reflexão. Deste modo, a pertinência deste estudo para as Ciências da Educação prende-se com esta realidade educativa, que se afasta da escola “tradicional”, pelo que consideramos que este contexto traria um outro olhar sobre as questões das sexualidades e, mais especificamente, da homossexualidade.

Para respondermos aos objetivos de investigação supramencionados, consideramos, numa primeira instância, recorrer ao método qualitativo, com recurso aos grupos de discussão focalizada. No entanto, dadas algumas dificuldades na entrada no terreno, bem como a pluralidade de estudantes que frequentavam a instituição, tornou-se importante encetarmos uma coadunação entre o qualitativo e o quantitativo, pelo que conciliamos a etnografia, o inquérito por questionário, que nos permitiu ter uma ideia global das visões dos/as jovens bem como ter acesso a dados sociodemográficos, com os grupos de discussão focalizada onde procuramos recolher os dados por intermédio da voz, no seu sentido sonoro, e da interação de uma pluralidade de vozes.

Por último, apresenta-se a estrutura desta dissertação, que consta de três partes distintas que explanamos de seguida:

⁶ O Centro de Formação Profissional surgiu como contexto de investigação não pensado inicialmente, por intermédio de uma Associação que pertence à FNAJ- Federação Nacional de Associações Juvenis. Era nosso intuito, em primeira instância, concretizar um estudo com os/as jovens desta associação. No entanto, e dada a possibilidade de pesquisarmos num contexto tão diversificado e ainda pouco explorado no que às sexualidades diz respeito, consideramos que seria um contexto que não poderíamos descartar.

Na **Parte I**, apresentamos os fundamentos teóricos que deram origem a este estudo e que serviram de suporte para as reflexões resultantes do confronto entre a teoria e a empiria, nomeadamente a evolução do conceito de juventude, os discursos sobre sexualidade e homossexualidade, o papel da escola na sociedade ocidental e o lugar da [homo]ssexualidade em ambiente escolar, nomeadamente refletindo sobre a disciplina de Educação para a Saúde e analisando alguns documentos orientadores da prática escolar. Esta primeira parte está dividida em sete capítulos que, embora distintos, têm uma relação gradativa no que à reflexão teórica diz respeito.

Na **Parte II**, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, clarificando as teorias, fundamentando os motivos que presidiram às escolhas dos métodos e das técnicas de recolha de dados e refletindo sobre todo o percurso investigativo, nomeadamente dificuldades, ânsias.

Na **Parte III**, promove-se o contacto entre a teoria e os dados recolhidos, desenvolvendo a discussão dos dados dando voz aos/às jovens.

Por último, as **considerações finais** procurarão salientar as principais conclusões que resultam desta pesquisa e possíveis reflexões para o futuro.

PARTE I – HOMOSSEXUALIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR: PERCURSOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO

Capítulo 1.1- A entrada na “cidade”. Recorrendo ao conceito de juventudes, primeiro impulso para pensar o objeto

Let us die young or let us live forever
We don't have the power but we never say never
Sitting in a sandpit, life is a short trip
The music's for the sad men
(...)
It's so hard to get old without a cause
I don't want to perish like a fading horse
Youth like diamonds in the sun
and diamonds are forever

Discutir o conceito de juventudes, ponto de partida para a investigação concretizada com jovens, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia, no domínio das “Juventudes, Educação e Cidadanias”, afigura-se crucial para a compreensão de todo um mapa conceptual que, doravante, constituirá este enquadramento teórico, pelo que a entrada na cidade (esta investigação num plano metafórico), quer num plano teórico como metodológico ou empírico, tem subjacente na sua génese esta mesma discussão.

Ora, corria a década de 80 quando os Alphaville editavam a música Forever Young que, num primeiro olhar, parece tão simplesmente espelhar uma ânsia de juventude eterna, onde uma noção de juventude está bem implícita. A esta ânsia de juventude está relacionada, em nosso entender, uma noção de juventude preconizada pelas teorias geracionais dos anos 50 e 60 e associada a uma *fase da vida* “prevalecendo a busca dos aspetos mais uniformes e homogéneos (...)” (Pais, 1993: 23). Esta visão afirma a juventude num ponto de vista geracional, onde os/as jovens, dentro de uma determinada faixa etária, vivem as mesmas experiências e enfrentam o mesmo tipo de problemas (Pais, 1993: 40), numa constante relação entre o *caos* e *cosmos* com a geração

adulta, ignorando assim fatores como a classe social. Se estas teorias apresentam esta visão para o conceito, os estudos culturais do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), num contexto de ausências, focaram a sua tónica nas culturas juvenis enquanto culturas de classe e, por isso, coletivas, isto é, “ «soluções de classe» a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (Pais, 1993: 48). Por conseguinte, a produção cultural juvenil seria resultado de um confronto com as consideradas culturas dominantes e encaradas como culturas de resistência (Fonseca, 2001: 17). O contributo de Paul Willis⁷ que, nos anos 60, enfatiza a produção cultural dos jovens rapazes das classes trabalhadoras (os *lads*), foi fundamental, valorizando as dimensões do quotidiano e os constrangimentos sociais na construção das trajetórias de vida. É aqui que surge o conceito de *contracultura*, que espelha as resistências desses jovens à normatividade escolar e à imposição cultural desta instituição. Aliás, Machado Pais destaca as culturas escolares enquanto “sistemas simbólicos” que levam os jovens, nas escolas, a reconhecerem-se como desiguais e levando à catalogação (1993). Esta dualidade cultura-escolar – culturas juvenis é também fundamental para explorar as questões da sexualidade, onde o modelo de sexualidade normativo (heteronormatividade) se sobrepõe às diversidades sexuais e às vivências do corpo (Louro, 1997; Araújo, 2007)⁸.

As teorias culturais feministas procuraram preencher ausências que se foram mantendo no estudos juvenis, procurando exaltar as experiências das mulheres na construção das realidades culturais, não só das jovens raparigas da classe trabalhadora, como também destringer os conceitos de masculinidade e de feminilidade, numa lógica de que o “género é um aspeto crucial na construção, tanto da vida cultural de rapazes como de raparigas (...)” (Pais, 1993: 21), questões estas, aliás, que estarão presentes ao longo da nossa reflexão.

Como temos visto, a evolução dos estudos juvenis tem-se concretizado a partir dos vazios⁹ (Pais, 1993; Santos, 2013) que se vão criando nos mesmos¹⁰. Ora, até aqui, as teorias referidas não estudaram a questão dos/as jovens homossexuais, tampouco

⁷ *Learning To Labour*, publicado por Paul Willis em 1977, onde reflete sobre os jovens rapazes da classe trabalhadora e a sua resistência a uma cultura escolar dominante.

⁸ Como veremos mais à frente.

⁹ Estes vazios resultam de uma evolução histórica dos estudos juvenis. Das teorias geracionais aos movimentos subculturais, foi-se assistindo a um aprofundamento. Quando Willis estudou os jovens rapazes das classes trabalhadoras, denunciou o vazio no que dizia respeito a estes. Os estudos feministas, por outro lado, vieram aumentar o campo de estudo, ao analisarem as questões das jovens raparigas.

¹⁰ A evolução história da dinâmica social da construção do conceito de juventude é disso prova.

focaram a sua tónica nas sexualidades. Aliás, Michael Warner destaca, quando refere a falta de estudos em relação à homossexualidade que, quando estes são existentes, são vistos de um ponto de vista marginal (1991). Não somos, claro está, alheios ao facto de que esta premissa foi elaborada há aproximadamente vinte e sete anos, contudo destacamo-la no sentido em que procuraremos aferir e questionar se os silêncios ainda existem, sob esta e/ou outras formas. Portanto, este trabalho desenvolver-se-á, por assim dizer, tendo como base um mapa da “cidade” sempre incompleto, cujas lacunas, que produzem elas também os seus significados simbólicos, procuraremos não só dirimir como completar, na visão de que as culturas juvenis não podem ser passíveis de homogeneização, mesmo que aparente nos discursos do *senso comum* (Lopes, 1997), dado que, segundo Pais, elas são “uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade” (1993: 28).

De certa forma, a afirmação “la jeunesse n’ est qu’ un mot” (1978), de Pierre Bourdieu, não só destaca o facto de este conceito ser construído socialmente como possibilita a inferência de que tudo o que não é construído na linguagem¹¹, do que o não é “un mot”, ou seja, claramente conhecido e explorado, vive na periferia dessa mesma construção, ou tão simplesmente não existe. É, parafraseando o título de Warner, *The fear of a queer world* (1991), o medo da perda de uma hegemonia. Esse pensamento remete-nos, claramente, para a ideia do saber “inconveniente” ou controlado (Epstein & Richardson, 1998). É entre o medo e os silêncios que se desenvolve um olhar sobre os/as jovens LGBTQI, e é sobre a origem destas ausências que tentaremos refletir mais à frente. Ou seja, se ao longo dos anos o conceito de juventude foi explorado, questionado e investigado, criando-se discursos sobre o mesmo, é nesses discursos que se preconizam também essas mesmas ausências, sendo estas, *per se*, construtoras de significados.

É importante, por conseguinte, refletir sobre o modo como os/as jovens vivem as sexualidades na escola e, por outro lado, de que forma é que a mesma, porque instituição central para a educação dos jovens, influencia essas vivências e, mais ainda, preconiza conceitos e preconceitos, influenciando os percursos escolares dos jovens heterossexuais e não-heterossexuais, nomeadamente no que diz respeito à consciência do outro e de si, e ao modo como a homossexualidade é encarada, fruto do que é veiculado pela escola. Para

¹¹ As teorias *queer* explorarão as questões da linguagem e a sua importância na construção de culturas. O dualismo conhecimento-ignorância (os silêncios) é, ele mesmo, uma forma de conhecimento. (Britzman, 1996).

esta reflexão, será sem dúvida basilar refletir sobre o contexto atual, contexto esse onde o crescimento económico configura o valor central das nossas sociedades, o que influencia a configuração das instituições que dela fazem parte (Castells, 2004) e, consequentemente, dos valores que elas produzem e reproduzem.

Capítulo 1.2- (Homo)ssexualidade e poder: As *aparelhagens* que controlam os sons e provocam o medo

Vimos que as juventudes surgem enquanto conceito plural, havendo portanto infinitas maneiras de se *ser* (e de se ver) “juventude” e, portanto, de produzir culturas juvenis (Pais, 1993). Introduzimos, num último momento, a tónica das sexualidades, mais concretamente as realidades LGBTQI e, por isso, das orientações sexuais e das tensões que gravitam em seu torno, nomeadamente no que concerne aos vazios e ausências nos estudos sobre juventude e orientação sexual/identidade de género.

Esta investigação desenvolveu-se tendo como objeto de estudo as questões das sexualidades e da escola, tendo como pergunta de partida “A Escola influencia a visão que os/as jovens têm da homossexualidade?”, ou seja, tivemos como principal objetivo aferir, junto dos/as mesmos/as, se a escola, enquanto instituição formal tão enraizada nos seus quotidianos e em fases tão cruciais das suas vidas para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos sociais (Stoer & Magalhaes, 2005), tem influência na reprodução de preconceitos em relação à homossexualidade, atentando em dimensões como o *currículum*, a pedagogia e o papel dos docentes/não docentes.

Com efeito, a sexualidade representa uma dimensão importante na vida de um/a jovem. Como aponta Machado Pais (2012: 14), “a forma como (os/as jovens) vivem a sexualidade e os afetos faz parte do processo de construção das suas identidades e do sentido que atribuem à vida”. O mesmo autor acredita haver uma maior abertura dos jovens relativamente às vivências da sexualidade e um maior poder de decisão, visto que “o individualismo modelou a intimidade no mundo contemporâneo” (2012: 36). Ora, é pensando nesse mundo contemporâneo, onde a diversidade procura afirmar-se enquanto realidade, que se deve debater a temática das sexualidades, procurando explorar conceitos e concretizar realidades na sua vertente educativa. Importa, neste primeiro momento, exaltar que não nos focaremos especificamente nas produções culturais dos jovens

LGBTQI¹², mas sim no modo como a juventude encara as sexualidades e no modo como a escola, enquanto *espaço social*¹³ (Abrantes, 2003: 3) perpetua o conhecimento (ou desconhecimento) em relação a esta temática.

Se consultarmos o dicionário *online* Priberam, podemos encontrar uma definição de sexualidade que, para além de curta e pouco esclarecedora, está fortemente influenciada por uma história que a antecede¹⁴. Definir sexualidade como “qualidade do que é do sexo / Modo de ser próprio do que é do sexo”¹⁵, é, se movidos por uma análise morfológica rígida, limitar o seu campo a uma área que (em parte) a representa, mas que, em simultâneo, a esgota e circunscreve. Na verdade, a questão das sexualidades foi sempre olhada de sobreolho, com reservas e desconfianças, medos e angústias. Em termos gerais, as sexualidades são um *dispositivo histórico* (Foucault, 1994a). Em concreto, refletir sobre sexualidade é, por inerência, pensar as suas representações e sentidos, tanto teóricos como no senso comum, e entender as dinâmicas da construção concetual e dos preconceitos que a circundam e que daí resultam. Duas correntes procuraram, ao longo do tempo, definir sexualidade: o **essencialismo** e o **construtivismo social**. A primeira encarou a sexualidade enquanto realidade *trans-histórica*, inerente ao ser humano¹⁶(Garton, 2009). Entre outros, John Boswell surge como figura incontornável desta corrente. Este defendia o princípio da *tolerância social* em relação à homossexualidade, acreditando que os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo eram possíveis em períodos em que existia essa tolerância ¹⁷. Por seu turno, os

¹² O que não invalida, contudo, uma reflexão cuidada.

¹³ Para Abrantes, a escola deve ser concetualizada de modo relacional, i.e., atendendo à agência dos jovens na construção de dinâmicas escolares (*sociologia da vida escolar*), às interações entre os diferentes agentes educativos, como professores e funcionários, e às “**pressões externas baseadas em culturas cimentadas com o tempo**” (2003: 3). Acrescentaria que, para esta dissertação, torna-se fundamental, como faremos adiante, refletir sobre essas pressões externas.

¹⁴ Como poderemos verificar de seguida, quando refletiremos sobre as teorias e visões sobre sexualidade ao longo do tempo.

¹⁵ cf. <http://www.priberam.pt/dlpo/sexualidade>

¹⁶ A busca de uma legitimação histórica (Garton, 2009: 43), semelhante a uma espécie de justificação biológica, ou seja normalizadora, é rapidamente contrariada por Foucault. Os essencialistas, ao procurarem essa justificação na antiguidade clássica, esquecem aquilo que o filósofo francês destaca como “temperança” e “intemperança” (Foucault, 1994b), quando destrinça as relações sexuais na sociedade grega. A homossexualidade era uma não-questão, o homem era livre. O que se destaca, contudo, na senda da (in)temperança, é o binómio ativo/passivo, ou seja, a questão do ativo moral estar ligado ao ativo sexual e o passivo moral estar relacionado com o passivo sexual sendo o último, portanto, aquele que, em *intemperança*, vive num estado de não-resistência aos desejos e se deixa arrastar pelos prazeres que o atraem (1994b: 100). Este estado de *intemperança*, de “fraqueza”, é associado à feminilidade (Foucault, 1994b).

¹⁷ Boswell, procurando fundamentar esta visão, dá o exemplo da permissividade da igreja perante os casais homossexuais antes da Reforma. Claro está, esta análise perpetua uma bipolaridade assimétrica, estando de

construtivistas sociais veem a sexualidade como “socialmente construída” (Britzman, 1996: 91), ou seja, num tónica em que “é essencial colocar a construção das identidades sexuais dentro de determinadas estruturas sociais e políticas de poder e desigualdade” (Garton, 2009: 47-48). Michel Foucault, figura incontornável nas questões das sexualidades, encaixa-se na segunda corrente, destacando-se, contudo, pela primazia que dá à linguagem¹⁸ (aos discursos e às suas ausências) enquanto produtora de conceitos, como o mesmo clarifica, refletindo sobre o poder, o discurso e as resistências (1994a: 104):

O discurso veicula e produz poder, reforça-o, mas também o mina, o expõe, o torna frágil e permite impedi-lo de avançar. Do mesmo modo, **o silêncio e o segredo albergam o poder**, fixam as suas interdições; mas também afrouxam as suas influências e proporcionam tolerâncias mais ou menos obscuras.¹⁹

Em “História da Sexualidade”, o filósofo francês reflete sobre o conceito e enceta uma análise diacrónica sobre as questões das sexualidades ao longo dos tempos e o modo como elas estavam presentes (ou ausentes) nos discursos científicos e quotidianos. Na verdade, cabe destacar alguns pontos fulcrais da análise do filósofo: Primeiramente, a repressão sobre o sexo por parte das sociedades burguesas a partir do séx. XVII, claramente ligadas a um poder canónico e a uma lógica de família patriarcal (1994b). Ainda, o surgimento de uma aura de “vigia” sobre o sexo, ou seja, este torna-se um “valor público” (1994a: 30), onde há produção de discursos sobre o mesmo, influenciado por uma “aparelhagem” controladora (1994a). Mais, enaltece aquilo que define como um *sistema centrado na aliança legítima* (1994a: 42), onde as sexualidades periféricas, porque ilegítimas[adas], são perseguidas²⁰. O homossexual, sexualidade marginal, é então uma figura periférica, uma personagem, uma forma de vida perpetuada e encerrada na sua sexualidade que contraria a função reprodutora do corpo e do sexo. Essa periferização é perpetuada por aquilo que aponta como as “novas formas de poder” (1994b: 92) que, ao perseguirem a variedade sexual, pretendem categorizá-la, estereotipá-la: são elas a técnica, a normalização e o controlo. Mais do que proibir, o poder procura encontrar “uma

um lado o polo do poder e, do outro, o polo do tolerado pelo normativo, desenvolvendo-se assim subculturas *gay* à mercê da cultura dominante. (Garton, 2009: 44)

¹⁸ Essa primazia será retomada pelos Estudos *Queer*, nomeadamente por intermédio de Judith Butler.

¹⁹ Esta tolerância “mais ou menos obscura” leva-nos a uma reflexão de Hugo Santos, quando se refere à *escola pecadora* (2013), i. e., uma escola onde as sexualidades são desde cedo vividas (Santos, 2013; Epstein, O’ Flynn & Telford, 2000-2001), mas onde as sexualidades “estranhas” não têm voz.

²⁰ É neste contexto que introduz o conceito de sodomia. (1994a)

ordem natural para a desordem” (1994a: 47) e, desse modo, colocá-la no seu lugar, a margem, através de uma naturalização dos discursos e da catalogação daquilo que foge da norma (Foucault, 1994a; Weeks, 1999; Louro 2001a), encetando aquilo que Charles Stangor refere como *social categorization* (2000). É, portanto, no plano do discurso que se constroem os conceitos de sexualidade, discursos esse historicamente inscritos²¹. É o que Stephen Garton destaca, ao afirmar que “é no domínio mais amplo da linguagem e do discurso que as formas da sexualidade estão inscritas na cultura. É na disputa de ideais que emergem novas identidades” (2009: 48). A última frase é fundamental, e está claramente ligada com a ideia de que onde há poder há resistência (Foucault, 1994a; Willis, 1978).

Deste modo, e como afirma Louro, “as lentes de Foucault podem provocar outro olhar sobre as relações de poder” (1997: 42), que dão origem, por um lado, a uma (aparente) normalização de comportamentos (heterossexuais) e, por outro, à produção de conhecimento sobre sexualidade e à origem de conceitos como o da homossexualidade²². Esta periferização da homossexualidade, concretizada através da construção de imagens em relação ao homossexual, perpetua uma visão, num (in)consciente coletivo de medo, o **medo**²³ de um mundo *queer*, à criação de preconceitos que vão para além da estereotipização e catalogação, como refere Stangor: “In contrast of stereotypes, which involves thoughts or beliefs about the group, prejudice has an emotional component as well. Prejudice involves negative feelings towards group members, including likes and dislikes, anger, fear...” (2000: 8). Então, podemos considerar que estes medos, que levam a ausências, são criados por aquilo que Foucault designava como *aparelhagem*, com o intuito de “produzir sobre o sexo discursos, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionarem e de terem efeito na sua própria economia” (1994a: 27).

²¹ O conceito de sexualidade é um discurso historicamente inscrito pois desenvolve-se atendendo aos jogos de poder que se estabelecem sobre ele, jogos esses que variam no tempo. De extrema importância introduzir a seguinte passagem: “Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais surdo; mas antes um dos que é dotado da maior instrumentalidade, utilizado para o maior número de manobras (...)” (Foucault, 1994a: 106).

²² Não podemos esquecer que o conceito de homossexualidade é recente. Surge em 1869, por intermédio de Karl Kertvheny, para delimitar as fronteiras, neste caso, catalogar a forma “anormal” de sexualidade.

²³ Deborah P. Britzman, no que ao medo diz respeito, elenca alguns mitos “insidiosos” sobre a homossexualidade que promovem o medo: a questão da privacidade (a sexualidade enquanto conhecimento íntimo), e o mito de que falar simpaticamente da homossexualidade é ser-se homossexual ou promover a homossexualidade (1996).

Ainda, quando refletimos sobre a **economia** das sexualidades, como Foucault preconizou, não podemos abstrair-nos de outra reflexão. A relação entre as sexualidades e o corpo é, *lato sensu*, muito próxima. Retomando a definição do Priberam, “aquilo que está relacionado com o sexo”, ao sexo está relacionado o desejo, “uma energia vulcânica engolfando o corpo” (Weeks, 2001: 40). Ora, Weeks, refletindo sobre a influência da construção de um significado social para as sexualidades, afirma que as sexualidades são sempre **perigosas** porque são sempre subservientes da diversidade dos desejos e necessidades individuais, das complexidades humanas e das culturas sociais (2001). Contudo, o autor defende que, “embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo” (Weeks, 2001: 38), sendo acima de tudo “um fenómeno social e histórico” (Weeks, 2001: 38). O mesmo autor, agora referenciado por Louro (1997), assinala que a “(...) direção do desejo sexual em si (por exemplo, a escolha do objeto ou a hetero/homossexualidade) não é intrínseca ou inerente ao indivíduo, mas construída (...)” (Jeffrey Weeks citado por Louro, 1997: 26) e, do outro lado, a convicção de que o desejo erótico é fixo, por isso inerente ao ser humano, “(...) embora a forma comportamental que esse interesse assume seja construída por quadros culturais prevaletentes, assim como a experiência subjetiva do indivíduo e o significado social atribuído a isso pelos outros (...)” (cit. in Louro, 1997: 26).

Em suma, importa destacar, do que até aqui foi refletido, que a definição de sexualidade comporta em si um debate intenso entre a dimensão biológica, relacionada com o sexo, o desejo e o corpo, e a dimensão social e dos significados atribuídos à sexualidade e, conseqüentemente, ao corpo, ao sexo e ao próprio desejo. Vimos que a economia das sexualidades é influenciada por uma “hipótese regressiva” (Foucault, 1994a) que molda as sexualidades a um construto social que se insere num contexto por ele criado e que perpetua categorizações. Não podemos esquecer, por um lado, a homossexualidade era vista como sodomia (Foucault, 1994a), até meados do século XIX, e que, a partir de então, o sujeito homossexual era visto como um *outro* marcado, que fugia ao dogma.

Com efeito, é impossível, nesta fase, não reconhecer a força dos constructos sociais, que se desenvolvem num presente e têm força para o futuro, como refere Judith Butler: “Construction not only takes place in time, but is itself a temporal process which operates through the reiteration of norms” (1993a: 10). Essa construção discursiva da

sexualidade (e do género, como veremos), concretiza-se também através da linguagem (fortemente valorizada pela teoria *queer*²⁴), que não se limita a mostrar um conceito, como o constrói (Louro, 2001b).

Assim, as dinâmicas da construção social do conceito de sexualidade (e de homossexualidade) perpetuam uma rede cujos significados se vão transmitindo diacronicamente. A própria definição de sexualidade proposta por Louro chama à atenção para essa constante, dizendo que esta é uma “invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, **a partir de múltiplos discursos sobre o sexo (...) discursos que regulam, normatizam, que instauram saberes, produzem verdades**” (2001a: 11-12). Seguindo esta lógica de construção, as sexualidades são encaradas como *perigosas* (Epstein & T.Sears, 1999; Weeks, 2001) porque nos remetem para os desejos e necessidades do indivíduo (Weeks, 1999) e, por isso, devem ser evitadas, mantidas na intimidade (Britzman, 1996). Como referimos, Foucault refere as questões do poder e da sua influência na construção do conceito, concebendo aquilo que designa como o *dispositivo da sexualidade*, referindo a *relação negativa* entre poder e sexo, numa relação de “rejeição, exclusão, recusa (...), máscara” (1994a: 87), e a *lógica da censura*, ou seja, “(...) afirmar que aquilo não é permitido, impedir que aquilo seja dito, negar que aquilo exista” (1994a: 88).

Em suma, refletir sobre as questões do poder e da sua influência na construção do conceito de sexualidade afigura-se importante para percebermos como é que, socialmente, são construídas e perpetuadas hierarquias no que às sexualidades diz respeito, e o modo como estas se refletirão na escola.

Capítulo 1.3 - Entre a(s) margem(ns) e o centro- da homossexualidade ao paradigma heteronormativo

Como vimos até aqui, a definição de sexualidade compreende, em si, largas discussões entre o poder da linguagem na preconização de construtos sociais sobre o próprio conceito, bem como sobre as realidades que o caracterizam. Referimos também as questões do medo, que relegam a homossexualidade para uma dimensão

²⁴ Os estudos *queer* surgem amplamente debatidos a partir da década de 90 e são fortemente influenciados por Foucault na conceção de sexualidade enquanto discurso histórico.

secundarizada, para não dizer obscura, marginalizada, em função de uma sexualidade “normal”, uma sexualidade “generalizada e naturalizada e [que] funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos” (Louro, 2001a: 17).

Ora, a dicotomia que se estabelece entre a heterossexualidade e a homossexualidade é, como refere Guacira Louro, resultado de uma lógica ocidental que “opera, tradicionalmente, através de binarismos: este é um pensamento que elege e fixa como fundante ou como central uma ideia, uma entidade ou um sujeito, determinando, a partir desse lugar, a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado” (2001b: 548). Sobre isso não podemos esquecer Jacques Derrida e o seu contributo para uma reflexão pós-estruturalista. Na verdade, o filósofo francês não deixou de refletir sobre dois conceitos que nos parecem essenciais: em primeiro lugar, o conceito de *différance*, onde afirma que

le mouvement de la différence, en tant qu’ il produit les différents, en tant qu’ il différencie, est donc la racine commune de toutes les oppositions qui scandent notre langage, telles que (...): intuition/signification, nature/culture, etc. En tant que racine commune, la différence est aussi l’ élément du même (Derrida, 1972: 17).

Deste modo, o pensamento dialético não se faz de uma relação de antagonia, mas sim de complementaridade, pelo que é necessário desconstruir (*déconstruction* é o segundo conceito essencial) os binómios através da inversão:

Faire droit à cette nécessité, c’ est reconnaître que, dans une opposition philosophique classique, nous n’ avons pas affaire à la coexistence pacifique d’ un vis-à-vis, mais à une hiérarchie violente. Un des deux termes commande l’ autre (axiologiquement, logiquement, etc.) occupe la hauteur. Déconstruire l’ opposition, c’ est d’ abord, à un moment donné, renverser la hiérarchie. Négliger cette phase de renversement, c’ est oublier la structure conflictuelle et subordonnant de l’ opposition (Derrida, 1972: 56-57).

Portanto, perceber a produção de diferenças é, antes de mais, demonstrar esta lógica dicotómica²⁵ da construção dos conceitos em relação à orientação sexual, por um lado, e à identidade de género, por outro, atentando na sua evolução histórica, demonstrando a inter-relação entre homossexualidade e heterossexualidade e desconstruindo o pensamento dialético que perpetua uma subordinação e uma deslegitimação das sexualidades que se encontram no pólo “oposto” em relação ao pólo dominante. Para tal,

²⁵ Cabe referir que poderíamos referir também uma lógica tripartida, recorrendo, metaforicamente, à figura do triângulo (triângulo retângulo, preferencialmente), em que a um ângulo reto, onde se situaria a heterossexualidade, se oporiam dois ângulos agudos, a homossexualidade e a bissexualidade. Neste contexto, é imperativo afirmar que as conclusões seriam as mesmas que enunciamos em relação ao binómio. Agora, a título de parêntesis, numa espécie de Plano encaixado (se pensarmos n’ *Os Lusíadas*, de Camões), onde o Poeta tece considerações, este próprio discurso, claro está, em tom provocatório, está ele mesmo carregado de significados, significados estes que, quotidianamente, podem construir a teia de que falávamos anteriormente.

é também importante, como referimos anteriormente, compreender que as identidades não são monolíticas (Parker, 2001; César, 2009), pelo que não existe uma identidade heterossexual ou homossexual unívoca (Louro, 2001b). Jeffrey Weeks também se refere a esta dialética, destacando que estes dois conceitos são historicamente recentes, e que o conceito de heterossexualidade, concebido como é atualmente, surge como efeito da catalogação dos comportamentos periféricos, desviantes (2001), ou seja, é a afirmação de “si” pelo seu “oposto”.

Desta dicotomia hierarquizante e que importa desconstruir surge, então, o conceito de heteronormatividade (Warner, 1991; Reingardé, 2010), designado enquanto norma “constructed and reproduced in politics, media, popular culture, arts, working life, families and so on” (Reingardé, 2010: 83), levando a uma “obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (Britzman, 1996: 78). Deste modo, compreender este conceito é entender, acima de tudo, os motivos que preconizam a homossexualidade enquanto desvio da norma, remetendo-a para uma dimensão de *subalternidade* (Araújo, 2007) e, por outro lado, esta obsessão padronizante. Ora, esta dimensão, resultado da economia das sexualidades, rotomando as palavras de Foucault, é muitas vezes veiculada pelos discursos de **normalização** da heterossexualidade por intermédio daquilo que se considera “**natural**”. Nesse sentido, é primordial proceder à desnaturalização da heterossexualidade (Britzman, 1996), ou *des-tradicionalizar* (Giddens cit. in Weeks, 1999) esse poderoso manto protetor que legitima a normatividade, criando a imagem de que a homossexualidade se configura enquanto orientação sexual, enquanto a heterossexualidade não (Soares, 2013; Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002). Ainda nesta sequência, cabe referir as palavras de Miguel Vale de Almeida, que refere que “as teorias que procuram explicar a origem ou causa da homossexualidade são especulativas. Na realidade, a própria pergunta sobre as origens da homossexualidade é absurda, pois implica responder também à pergunta sobre as origens da heterossexualidade” (2004: 53).

Efeito da *heterossexualidade compulsória* (Rich, 2010), que como vimos subordina a homossexualidade a um padrão de heterossexualidade, a homofobia, relacionada com o **medo**, de que falamos, também nos merece destaque. Ele é associado, talvez pela imagética criada em seu torno, à violência exercida, a violência física, decerto, a forma de violência mais visível e socialmente reconhecida. Na verdade, a homofobia surge, por um lado, como efeito da heteronormatividade e, por outro, como afirmação de um *patriarcado heterossexual* (Santos, 2013). Aliás, Epstein, O’ Flynn e Telford referem-

no claramente: “(...) the homophobia endemic in schools and directed in particular at young men who are alternatively masculine makes clear that heterosexuality is indeed compulsory” (2000-2001: 132). Então, uma atitude homofóbica é reflexo desse poder heterossexual, cujas *masculinidades hegemónicas* (Connell & Messerschmidt, 2013) criam tensões, subordinação e medo da homossexualidade (Connell & Messerschmidt, 2013), e procuram estabelecer um cânone coerente e natural (Epstein, O’Flynn, Telford, 2000-2001). Sumariando, a homofobia representa, para além de um *violência* perpetuada perante uma orientação sexual “diferente”, uma *violência de género* (Santos, 2013), na medida em que é resultante de uma hegemonia que tipifica os comportamentos de género e que “repele” comportamentos “obtusos”.

Como pode ser concretizada essa homofobia? Miguel Vale de Almeida (2004) apresenta quatro tipos de homofobia: a Homofobia institucionalizada, preconizada pelo Estado; a homofobia social, isto é, os atos homofóbicos cometidos no quotidiano; a **homofobia latente**, toda a homofobia exercida, no exercício de um *poder simbólico* (Bourdieu, 1989), por forma a promover a heteronormatividade e, por último, a Homofobia Interiorizada, isto é, a acomodação dos homossexuais ao ambiente homofóbico e à sua agência na propagação desses discursos (Friend cit. in Epstein, O’Flynn, Telford, 2000-2001; Vale de Almeida, 2004). Muitas vezes, a discrição é o caminho a percorrer, e “o armário deve ser o lugar onde eles possam esconder (-se). Se pensarmos bem, aqueles que percorrem o caminho inverso, “assumem-se”, traçam um caminho do interior para o exterior, o caminho da revelação das suas “fragilidades”, o assumir uma responsabilidade ou culpabilidade por algo marginal. Esta é a força das palavras, numa lógica semântica bastante simbólica e, ao mesmo tempo, reveladora.

A homofobia latente, conforme preconiza Vale de Almeida, é a homofobia que nos merecerá maior atenção nos capítulos seguintes, onde procuraremos analisar como é que o medo das sexualidades constrói silêncios e barreiras ao debate sobre sexualidades que se afastem da “ordem cognitiva da escola” (Silva, 2004).

Em jeito de conclusão, mais do que analisar as origens e as causas da homossexualidade da heterossexualidade, é basilar tentar entender o que leva à marginalização, ou até mesmo discriminação da homossexualidade em detrimento da heterossexualidade. Assim, a questão que se insurge e que está subjacente a todo este estudo é, essencialmente, verificar até que ponto nos temos distanciado da lógica repressiva que Foucault exalta ou se, num lado oposto, continuamos presos a uma teia de significados que se foi construindo historicamente. Na verdade, sendo a identidade sexual

uma construção social instável, volátil, portanto efêmera, híbrida (Weeks, 1999; Huq, 2006) e, por isso, em constante renovação, ela não pode limitar-se à marginalização do *outro*, procurando justificações para os seus comportamentos “distantes”. Realçamos uma passagem de Deborah Britzman, quando reflete a não necessidade de uma busca de causas ou de dualismos, e que pode, sumariamente, constituir um racional teórico para a conceção de identidade sexual:

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não- finalizada (1996: 74).

Deste modo, as relações entre os pólos e o centro (socialmente construídos) fazem-se num jogo de poder e de sobrevivência do próprio poder: as categorias marginais tornam-se basilares para a afirmação das categorias centrais (Foucault, 1994; Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002). Importa, portanto, desconstruir estas oposições binárias²⁶, por forma a mostrar “a manifesta interdependência e fragmentação de cada um dos polos” (Louro, 2001b: 548), desfazendo a visão do homossexual enquanto um *deviant other* (Adam, 2002). É neste pano de fundo que devemos refletir sobre a influência que esta construção de um mapa geográfico das periferias e do *centre-ville* pode ter na construção da identidade.

Capítulo 1.4 – Entre o Ser(-se) e a *performance*: As construções das identidades sexuais e de género.

As questões da sexualidade tiveram, ao longo da história, uma íntima relação com as questões do género. Guacira Louro destaca que as “(...) identidades (sexuais e de género) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente” (1997: 27). Aliás, o binómio que se estabelece entre género e sexo é disso reflexo. Se lembrarmos Foucault, facilmente percebemos que esta estreita ligação está historicamente inscrita. O filósofo destaca os *aphrodisiae*, atores cujos papéis são distintos. Ao homem era

²⁶ Estas oposições binárias são permanentes, do mesmo modo, no que diz respeito à questão do género, masculino-feminino. (Louro, 1997).

vinculada uma imagem de ativo e à mulher de passivo. Aquele que não lutava para dominar os seus desejos e prazeres era considerado um passivo moral e, portanto, feminino²⁷, “aquele que se deixa arrastar pelos prazeres que o atraem” (Foucault, 1994b: 100). Nesta sequência, este destaca o conceito de *effeminatus*²⁸, a imagem do homossexual ou do *invertido*, criada com uma “aura repulsiva” (1994b: 25), ou seja, a figura do homossexual aliada a uma feminilidade que o torna um transgressor do seu papel sexual (1994b: 93) e, por isso, atenta contra a sua função reprodutiva. Esta ideia seria, aliás, retomada por Pierre Bourdieu: “The dominant definition of the legitimate form of this practice as the relation of dominance of the masculine principle (active, penetrating) over the female principle (passive, penetrated) implies the taboo of the sacrilegious feminization of the masculine” (2001: 119).

Neste sentido, Louro constrói um raciocínio interessante a propósito de “gender” e de “sex”, destacando que o género é também ele uma construção social que se constrói sobre corpos sexados (1997), ou seja, “(...) o corpo surge como um terreno fértil para as modernas e subtis micro-práticas da vida quotidiana”, como refere Laura Fonseca (2007: 139), invocando Foucault, onde o poder inscreve sobre ele normas por forma a controlá-lo (Goellener, 2003)²⁹. Então, o sexo é não mais do que uma inscrição biológica e o género resultado de uma reiterada ação de construção social. Neste campo, Judith Butler avança com uma visão fundamental: O género é *performativo*: “Gender performativity is not a matter of choosing which gender one will be today. Performativity is a matter of reiterating or repeating the norms by which one is constituted. (...)” (1993b: 22); “(...) the subject is retroactively produced by these norms in their repetition, precisely as their effect” (1993b: 22), ou seja, construído por normas sociais, normas estas abarcadas naquilo que Butler denomina por “heterosexual matrix” (1990), que empurram os sujeitos para uma afirmação e performance dos géneros socialmente insituídos.

Uma célebre passagem de Simone de Beauvoir ajuda a compreender este fenómeno: “On ne naît pas femme, on le deviens” (1949). Portanto, *grosso modo*, atentando em Butler, o género é uma entrada no “dicionário social”, cujas regras,

²⁸ A figura do *effeminatus* atravessou séculos, desde a literatura greco-latina, como refere Foucault (1994 b).

²⁹ A autora refere, contudo, que a dimensão cultural do corpo não pressupõe uma negação da sua dimensão biológica, mas antes uma compreensão “dos lugares atribuídos aos diferentes corpos em diferentes espaços sociais” (2003: 31), ou seja, enquanto constructo social.

intransponíveis, são reiteradas e veiculadas socialmente pela linguagem, “locus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (Meyer, 2003: 16), que o próprio dicionário procura construir, uma linguagem heterocêntrica que dita as regras da *performance*. Acima de tudo, focamos o contributo de Butler na medida em que é essencial compreender o poder na construção de uma heteronormatividade que procura moldar a construção das identidades sexuais (a sexualidade normal, “natural” (Louro, 2001a) - heterossexualidade; e o seu oposto: a homossexualidade) e das identidades de género.

O poder da heteronormatividade verifica-se, por exemplo, na tolerância em relação ao/à homossexual. Como refere Stevi Jackson, “Thus being gay becomes ‘normal’ without overly unsettling heteronormative ideals. It has been suggested that the boundaries of the normative are being redrawn, separating the ‘good homosexual’ or ‘normal gay’ from the ‘dangerous queer’ or the bad citizen” (2006: 112).³⁰ Para além disso, importa também destacar o poder que a heteronormatividade tem na assimetria entre géneros, como Stevi Jackson aponta: “institutionalized heterosexuality is by definition gendered and the heterosexual contract is a powerful mechanism whereby gender hierarchy is guaranteed” (2006: 111), ou seja, “a polarização masculinidade *versus* feminilidade, em categorias homogêneas e reificadas, aparece como essencial a uma ordem de género que garante uma posição dominante de alguns homens sobre outros e também sobre as mulheres” (Carrito & Araújo, 2013: 141).

Os/as jovens constroem as suas identidades numa lógica relacional entre si e o outro, os seus desejos, características (socialmente inscritos/as e impostos/as). É o que aliás referem Debbie Epstein e Richard Johnson: “a produção da identidade é um processo intra e interpessoal em que quem se é (ou está-se tornando) deriva de uma combinação de como se vê o seu “eu”, suas histórias pessoais e suas relações com os outros” (2009: 84). Estas relações com os outros, o exterior, o social, constituem uma matriz para a construção da identidade.

Diríamos que os jovens se produzem como atores generificados e sexualizados em e através de certos relacionamentos principais. **Seus contextos mais imediatos são as suas próprias culturas sexuais, formadas em relação a espaços institucionais, como as escolas,** a cultura popular comercial e as relações domésticas e familiares (Epstein & Johnson, 2009: 84).

³⁰ Esta reflexão está claramente ligada ao género e heteronormatividade e à noção, uma vez mais, de ativo e de passivo moral (Foucault, 1994b).

Deste modo, a construção da identidade é fortemente influenciada pelo meio onde este processo ocorre. Os/as jovens, atores na produção da sua identidade, gozam de uma liberdade relativizada pelas normas e os constructos sociais (heteronormativos), reproduzidos socialmente, como afirma Butler, “freedom, possibility, agency do not have an abstract or pre-social status, but are always negotiated within a matrix of power” (1993b: 22) e Weeks, “identities are made in history not in nature, and often in highly politicized contexts. They are as much contingent as predetermined” (1999: 16). Por conseguinte, as identidades de género e sexuais “são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (Louro, 2001: 11), o que torna pertinente uma reflexão sobre a escola e o poder, o poder que a constrói e, por outro, o poder que ela exerce e os discursos que ela veicula aos/às jovens.

Capítulo 1.5- As sexualidades e a escola: entre o poder e a subalternidade

Nos capítulos anteriores, discutimos a construção discursiva das sexualidades e a importância do meio para a construção de conceitos e de identidades. No último parágrafo do capítulo anterior, sublinhamos que a construção da identidade se faz atendendo aos meios familiares e institucionais que servem de contexto. Deste modo, os/as jovens, num processo contínuo de construção da sua identidade (e, por conseguinte, do reconhecimento do outro), fazem-no dando significados às suas vidas tendo por base imagens e *narrativas* que já foram produzidas em outro lugar (Epstein & Johnson, 2009). É aqui que entra a escola, enquanto espaço influenciador na construção da identidade.

Consequentemente, é fundamental discutir as relações que a escola constrói com as crianças e jovens e, mais ainda, não podemos olvidar a forte influência que o social exerce sobre o modo como a escola é concebida, como Pedro Abrantes defende: “os mecanismos que presidem às escolhas escolares são, em grande parte, socialmente determinados” (2003: 109). Ora, autores defendem que a escola, enquanto instituição legitimada no seio social, pode constituir uma *força simbólica* (Bourdieu & Passeron, 1983) numa teia de poder em relação à construção de identidades e de conceitos. A ação pedagógica, segundo estes autores, constitui ela mesmo uma violência simbólica³¹ pois impõe um arbítrio cultural (Bourdieu & Passeron, 1983): “não há AP [Autoridade

³¹ Os autores analisam as questões do poder e da violência simbólica, afirmando: “Todo o poder da violência simbólica, isto é, todo o poder que consegue impor significação e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força” (1983: 23).

Pedagógica] que não inculque significações não dedutíveis de um princípio universal (razão lógica ou natureza biológica) tendo a autoridade o seu papel em toda a pedagogia, tratar-se-ia de inculcar as significações mais universais³² (...)” (1983: 30). Deste modo, podemos referir que todo o conhecimento veiculado pela escola é um conhecimento institucionalizado (Epstein, O’ Flynn & Telford, 2000-2001), resultado de políticas e de escolhas socialmente inscritos. Nesta medida, a(s) aç(ão) pedagógica(a), inscrita(s) pelo *poder simbólico*, “ apoiam objetiva e indiretamente a acção pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado económico e simbólico” (Stoer, 2008a: 86).

No entanto, alguns autores defendem que o poder não é absoluto, e que a reprodução, conforme Bourdieu & Passeron delimitaram, não é de todo imediata e inquestionável, embora exista, questionando assim o carácter determinista da reprodução cultural. Apesar de reconhecer que os “systems of domination and exploitation persist and reproduce themselves without being consciously recognized by the people involved” (Apple, 1995: 12), Michael W. Apple não é alheio, assim como Foucault ou Paul Willis, ao facto de que existe resistência ao poder, e de que os/as alunos/as não são “meros” sujeitos passivos que assimilam saberes socialmente determinados (Apple, 1995). Por outro lado, este autor vai mais longe do que Bourdieu, ao afirmar que a escola “also act as one of the primary modes of production of the cultural commodities needed by a corporate society” (1995: 42), isto é, esta tem um papel preponderante na produção de culturas e do conhecimento, não se tratando apenas de um “mero” reproduzidor (embora reproduza) da(s) cultura(s) dominante(s):

As escolas não controlam apenas pessoas, também ajudam a controlar significados. A partir do momento em que preservam e distribuem aquilo que é considerado como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” -, **as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento** de grupos específicos (Apple & Franklin, 1999: 112).

É, aliás, neste sentido que Henry Giroux afirma que “la pedagogía trabaja para producir, circular, y confirmar formas particulares de conocimiento y de deseos” (2004: 122), conferindo aos/às estudantes uma *autonomia relativa* (Abrantes, 2003; Butler, 1993b). O *currículum*, compilação dos saberes a veicular aos/às alunos/as e as metodologias para o

³² Cabe referir que os autores, ao refletirem sobre o sistema de ensino na sua globalidade, afirmam que este procura garantir a sua própria existência (auto-reprodução da instituição), por forma a tornar possível o seu objetivo-mor, o da reprodução de um arbítrio cultural de que ele não é produtor (reprodução cultural). (Bourdieu & Passeron, 1983).

processo de ensino-aprendizagem tem em si inscrito esse poder (Louro, 1997). Esse poder constrói aquilo que Epstein, O' Flynn e Telford designam como *heterocentric curricula* (2002), isto é, um *curriculum* construído sob o paradigma da heteronormatividade, perpetuando ausências e silêncios a vários níveis no que diz respeito à homossexualidade (Louro, 1997). Sobre isto, importa ressaltar a seguinte passagem:

As práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar, “lá fora”; são instâncias que carregam e produzem representações. O silenciamento em torno das “novas” identidades sexuais e de gênero constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que as marginaliza e deslegitima (Louro, 2003: 56-57).

Então, porque poderemos considerar que o *curriculum* promove uma aprendizagem para o ocultamento (Britzman, 1996), isto é, o silêncio e os vazios? Em primeiro lugar, a visão da sexualidade enquanto desejo interior, como vimos anteriormente, pode levar a uma perda da inocência (Epstein & Johnson, 2009), sendo por isso um conhecimento perigoso (Epstein & Johnson, 2009). Por outro lado, a privacidade, sempre referida quando pensamos estas questões, reduz as sexualidades ao foro íntimo e, portanto, às nossas práticas individuais (Britzman, 1996; Epstein & Richardson, 1998). Veja-se que estas duas questões não estão de todo separadas. As sexualidades, enquanto realidade do foro íntimo, devem permanecer na intimidade pois, em grande parte, são vistas aliadas ao desejo, e esse discurso é pouco familiar à escola (Epstein & Richardson, 1998), que promove uma dessexualização do corpo: “a tradição da pedagogia escolar tem sido a de reprimir e negar («educar») esse corpo, construindo uma identidade e idealização discursiva de dessexualização do corpo, que conduza a uma «entrega por inteiro à mente e ao trabalho escolar»”(hooks, cit. in Fonseca, 2007: 146), numa lógica de aceitação da noção, no contexto do dualismo ocidental, “de que há uma separação entre o corpo e a mente” (hooks, 2001: 115).

Para além disso, a escola promove uma visão adultocêntrica das sexualidades, numa lógica da reprodução e da construção familiar (Louro, 2003), lógica essa heterossexista- “not only ‘the husband axis but also the parent-child-axis” (Epstein & Richardson, 1998: 34). Por outro lado, a construção social da sexualidade subjaz uma negação do desejo e a focalização na prevenção de doenças e cuidados a ter (Louro, 2003: 48). Efetivamente, subsiste ainda, segundo Louro e outros autores, como Epstein & Richardson (1998), Britzman (2001), a ideia de que a abordagem das sexualidades se deve confinar ao foro privado, como já falamos, “com o fundamento de que nela estão

implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias” (Louro, 1997: 131).

Por outro lado, os silêncios da escola em relação às sexualidades podem surgir por outro motivo: as expectativas das famílias em relação ao sucesso escolar dos/as seus/suas educandos/as, expectativas essas fomentadas por uma sociedade meritocrática. Para isso, importa destacar o raciocínio de Carlinda Leite³³:

Se, por um lado, muitas destas famílias sentem a importância de que a educação escolar se estruture **em torno de um currículo que proporcione uma formação global ampliada a dimensões relacionais e sociais**³⁴ que ultrapassem a componente cognitiva e de aquisição de conhecimentos relativos a conteúdos das disciplinas tradicionais, por outro, pretendem que essa educação **privilegie essa aquisição, isto é, que se organize numa lógica clássica que permita aos seus filhos resultados elevados nas provas académicas que garantem o acesso ao ensino superior** (2005: 4).

Portanto, a lógica do sucesso escolar, o *discourse of achievement* (Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002), aliada à utilidade das disciplinas e dos saberes veiculados pela escola para atingir esse mesmo fim influenciam, de certo modo, a própria organização curricular. Este raciocínio de Carlinda Leite pode ser complementado com a ideia de que

Success in the education market depends on achievement in publicly recognized forms, such as examinations results. Competitively driven education has consequences in a number of areas, including the ways sexualities can be and are learned and expressed within these institutions. Investments of time and Money are more likely to be made by institutions in areas that ensure greater publicly recognized achievement (...) (Epstein, O’ Flynn, Telford, 2000-2001).

Aqui, cabe referir o relevo dado à área de Educação para a Saúde / Para a Cidadania, onde é, conforme determinado em portaria, abordada a educação sexual:

A educação para a saúde tem, pois, como objectivos centrais a informação e a consciencialização de cada pessoa acerca da sua própria saúde e a aquisição de competências que a habilitem para uma progressiva auto-responsabilização. A educação sexual foi integrada por lei na educação para a saúde precisamente por obedecer ao mesmo conceito e abordagem com vista à promoção da saúde física, psicológica e social (Portaria nº 196-A/210).

³³ Este raciocínio surge relacionado com as questões da igualdade de oportunidades e de uma educação para todos. Contudo, esta passagem parece-nos crucial para introduzir as questões das expectativas dos pais em relação ao que a escola pode fazer pelo futuro dos/as seus/suas filhos/as e o modo como isso influencia aquilo que é esperado da escola.

³⁴ Ainda, importa destacar que o que preside ao raciocínio da investigadora, neste artigo, não são as dimensões sociais relacionadas com as questões das sexualidades, mas sim da multiculturalidade.

Ora, do que a portaria expõe, (a própria designação o revela) percebemos que o tratamento dado à educação sexual se rege pelas questões relacionadas com a saúde e com os valores morais (Santos, Fonseca & Araújo, 2012; Epstein & Richardson, 1998), como aliás podemos aferir na mesma portaria, no quadro-anexo³⁵. A este respeito, um estudo sobre a Educação Sexual nos países da União Europeia preconiza que “the widespread pattern of timetabling sexuality education in Biology lessons reflects a fairly pervasive emphasis on health-related aspects of the subject, and a weaker focus on personal relationships” (Wellings & Parker, 2006: 10). A este vazio podemos associar, como temos vindo a expor, as questões do medo, “quando o conhecimento dominante da sexualidade está tão preso e constituído pelos discursos do **pânico moral**” (Britzman, 2001: 102), isto é, a visão de que as sexualidades são perigosas (como já vimos), nomadamente as representações explícitas da sexualidade.

Ainda, se atentarmos aos documentos orientadores que regem o exercício escolar, compreendemos que estas áreas são de carácter facultativo. Ao analisarmos o Decreto-Lei nº 139/2012³⁶, de 5 de julho, diploma [ainda em vigor] que estabelece os princípios orientadores da gestão e organização curriculares dos ensinos básico e secundário, verificamos, no Artigo 15º³⁷, que a promoção da “formação pessoal e social dos alunos” deve ser desenvolvida pelas escolas (no ensino básico) através de projetos e atividades que fomentem, entre outros, e educação para a saúde, projetos esses que não são de frequência obrigatória. No que ao ensino secundário diz respeito, não há referência a esta

³⁵ Se atentarmos no quadro-anexo, onde são referidas as orientações curriculares, verificamos que os conteúdos a abordar comportam, entre outros, ao longo de todos os níveis de ensino: a dimensão corporal e reprodutiva, nomeadamente a “noção de corpo”, “puberdade”, “proteção do corpo (...)”, a dimensão da saúde, em específicos os comportamentos de risco e a prevenção às DST; a dimensão ética da sexualidade e a sexualidade e o género. No entanto, o que poderemos entender por dimensão ética da sexualidade? Que princípios orientam a abordagem ao género e à sexualidade? É uma incompletude derivada do que temos vindo a expor. (cf. Portaria nº 196-A/210).

³⁶ Apesar de a Lei nº 60/2009, publicada em Diário da República, estabelecer o regime da educação sexual nas escolas, nomeadamente a carga horária, a criação de gabinetes de informação e apoio aos alunos e parcerias com unidades de saúde locais para a sua implementação, verificou-se, a partir de 2012, com a entrada da *Troika*, um desinvestimento em relação às áreas não disciplinares (nomeadamente Área de Projeto, Formação Cívica, Educação para a Saúde), pelo que a educação sexual deixa de ver a sua implementação assegurada. Com isto, não afirmamos que a educação sexual tenha desaparecido do quotidiano escolar. No entanto, assistiu-se a uma desvalorização, por questões económicas, o que desfavorece a uniformização, em termos nacionais, da abordagem a esta área. Cabe referir, no entanto, o programa PRESSE, promovido pela ARS Norte, que procura junto das escolas abordar algumas questões relacionadas com a sexualidade, numa perspetiva, contudo, centrada numa educação para a saúde versada sobre as questões de risco e prevenção, gravidez e corpo. (cf. <http://www.presse.com.pt/presse/>)

³⁷ “As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa.” (Decreto-Lei 139/2012).

área não-disciplinar. Por outro lado, o estatuto de uma disciplina, nomeadamente a sua importância no *curriculum* e naquilo que é exigido aos/às alunos/as, é definido pela avaliação, ou seja, o que não é avaliado ou avaliável não é importante para os/as discentes.

Com efeito, o estudo que anteriormente citamos a isso não é alheio, ao referir que

since educational reforms began in the 1990s, sexuality education has theoretically been introduced into the *curriculum*, but in practice provision has remained limited and often poor, and not all young people have access. There is no clear data on how provision varies by area, although sexuality education projects exist throughout the country (Wellings & Parker, 2006: 72).

É também neste sentido que a ILGA afirma, num relatório onde reflete sobre as questões da discriminação em função da orientação sexual e identidade de género:

Em setembro de 2012 entrou em vigor o novo Estatuto do Aluno, que proíbe a discriminação de qualquer membro da comunidade escolar em razão da sua orientação sexual e identidade de género. No entanto, não existem quaisquer programas ou linhas de orientação oficiais que abordem estas questões, nem mesmo para o combate ao *bullying* homofóbico e transfóbico (e, de acordo com os dados mais recentes, quatro em cada dez alunos/as já foi vítima de *bullying* na escola) (ILGA Portugal, 2012: 18).

Pelo exposto, poderemos, contudo, considerar que os silêncios e “vazios” são inquestionáveis? Com efeito, não obstante o *capital cultural* (Bourdieu & Passeron, 1983) reproduzido pela escola, através de uma higienização da educação sexual (Britzman, 2001) e a *heteronormatividade curricular*, autores defendem que a homossexualidade tem o seu espaço na escola. A que espaços se referem eles? Epstein, O’ Flynn e Telford (2000-2001) destacam a metáfora do *closet*, ao afirmarem que esta constitui uma das estratégias que as instituições escolares usam para reter o poder e colocá-lo nas margens, numa *epistemologia do armário* (Sedgwick, 2007), que circunscreve a homossexualidade a espaços reduzidos, vigiados (“speech is zoned³⁸”) numa invisibilidade policiada (Butler, 1993a; Friend, 1993).

³⁸ (Steinberg, cit. in Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002: 276)

Capítulo 1.6- Para uma educação para as sexualidades

Até aqui procuramos refletir sobre a economia das sexualidades num plano meso (social), afunilando a reflexão para a economia e as *aparelhagens* da sexualidade num plano mais concreto, o escolar. Vimos que os silêncios no campo das sexualidades, e mais especificamente da homossexualidade, se perpetuam numa rede de poder que reproduz visões sobre estas questões, numa lógica onde “os discursos produzem uma “verdade” sobre os sujeitos e sobre os seus corpos” (Furlani, 2003: 47). Agora, e dado o peso da instituição escola, “que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social (...)” (Canário, 2005:62), e cujo objetivo primordial passa por ser o da construção de *cidadanias em igualdade* (Araújo, 2007), procuraremos aferir que estratégias podem ser concretizadas para uma aproximação às sexualidades no campo escolar.

A necessidade de repensar a educação para as sexualidades prende-se, como acima vimos, com os silêncios plasmados em documentos oficiais, com a desvalorização das componentes “não disciplinares” em prol de uma aprendizagem fortemente virada para as disciplinas tradicionais e seus resultados, mesmo que vivamos num momento em que a escola vive um *tempo de incertezas* (Canário, 2005).

Não somos alheios ao papel da família, que é preponderante na construção da identidade e nas formas de socialização sexual das crianças e jovens (Dias & Matos, 2013). Segundo Novilla *et al*, os pais [ou encarregados de educação] exercem uma enorme influência sobre as crianças e os jovens no que concerne à construção de valores e crenças relativos à identidade, ao relacionamento e à intimidade (2006), ou seja, eles constituem agentes de socialização³⁹ (Dias & Matos, 2013) fundamentais. Não obstante esse papel, que é aliás reconhecido e valorizado pelo Ministério da Educação, ao conferir poder aos pais na construção, em conjunto com as escolas, dos projetos educativos relacionados com a educação sexual: “(...) o conselho pedagógico deve assegurar que os pais e encarregados de educação sejam ouvidos em todas as fases de organização da educação sexual no respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (Portaria nº 196-A/2010, 2010: 1170 (3)), de que modo poderá a escola trabalhar as sexualidades? Que mudanças devem ser encetadas?

³⁹ Os agentes de socialização sexual podem ser, ainda, os meios de comunicação e a escola.

Em primeiro lugar, a escola precisa refletir sobre a sua própria visão das sexualidades. As tensões criadas por uma visão dialética das sexualidades, a necessidade de refletir sobre a inclusão de um outro *estranho*, funciona ela mesmo enquanto fator de exclusão, como aliás Britzman afirma, dando o exemplo do *bullying* homofóbico e do tratamento da homossexualidade enquanto grupo que sofre de violência, numa perspectiva que leva à construção da homossexualidade aliada à vitimização, o caráter ineficaz da abordagem da homossexualidade numa perspectiva exclusivamente anti-homofóbica:

These two strategies are emblematic of the limitations produced when gay and lesbian subjects are reduced to the problem of remedying homophobia, a conceptualization that stalls within a humanist psychological discourse of individual fear of homosexuality as abject contagion and shuts out an examination of how the very term homophobia as a discourse centers heterosexuality as the normal (1995: 158).

Neste sentido, torna-se importante, segundo Marta César, *re-territorializar* a sexualidade na escola (2009), ou seja, imprimir uma nova perspectiva epistemológica⁴⁰ que “se encontra com as teorizações *queer*, produzindo questionamentos sobre os limites do discurso do sexo e da sexualidade marcados por uma concepção naturalizada, a-histórica e monolítica” (César, 2009: 49). Por isso, retomando o binarismo de Derrida, é essencial desconstruir a dialética heterossexual – homossexual, na medida em que uma surge subordinada, enquanto vítima (Britzman, 1996), a uma sexualidade normal, natural, mas sim entendendo (e desconstruindo) a *différance* não num paradigma de desvio da matriz (*heterosexual matrix*), mas sim na medida em que, parafraseando Stoer & Magalhães (2005), “a diferença somo nós”, i.e., “o caráter relacional das diferenças é definido não em relação ao Mesmo, mas em relação às próprias alteridades” (Stoer & Magalhães, 2005: 93)⁴¹. Como Guacira Lopes Louro destaca

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

⁴⁰ Esta mudança epistemológica prende-se pelo facto de, “para esta instituição [escola] que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um “campo epistemológico” desconhecido, na medida em que a “epistemologia” reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero (César, 2009: 49).

⁴¹ Sobre isto, cabe também destacar uma passagem de Guacira Lopes Louro: “uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. 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” (Louro, 2001b: 550).

plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (2001b: 550).

A teoria *queer*, que abordamos ao longo destes capítulos, defende uma pedagogia e um *curriculum queer*, ou seja, uma escola cujos processos de ensino-aprendizagem-educação se firmem numa lógica de questionamento e de problematização da heteronormatividade, explorando as sexualidades na sua dimensão social e questionando o poder (Epstein, O' Flynn & Telford, 2000-2001). Deste modo, estas preconizam uma teoria pós-identitária (Louro, 2001b), focando-se epistemologicamente na cultura, linguística e no discurso enquanto percursos de construtos sociais. Deste modo, uma reviravolta epistemológica pressupõe, em grande parte, questionar binarismos culturais e linguísticos como privacidade /público, mente/corpo. Ainda, atentando sempre à reflexão da rutura com a dialética ocidental, a pedagogia *queer*, como defendem Louro (2001b) e Britzman (1995), não se trata de uma *pedagogia do oprimido*, na medida em que se faça uma pedagogia libertadora de um pólo subordinado, oprimido, engajando os opressores na luta pela libertação dos oprimidos (Freire, 1987), o que pressupõe uma reprodução dos discursos binários e consequente hierarquização, mas sim de pedagogias que, em termos discursivos, *falem a todos* (Louro, 2001b). É aliás neste sentido que Henry Giroux afirma, ao destacar o desencontro entre o que considera ser uma escola moderna num mundo pós-moderno, a necessidade da escola e dos agentes educativos entenderem que as diferentes identidades dos jovens se produzem, atualmente, em esferas ignoradas pela escola e que, para reverter esta realidade,

La pedagogia debe redefinir su relación con las formas modernas de cultura, privilegio y regulación normativa, y servir como vehículo de interpretación y potenciación mutua. La pedagogia cultural crítica necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales(...) (Giroux, 2004: 122).

Na verdade, pensar na educação sexual, na educação para a saúde, e no próprio currículo para uma educação para as sexualidades deve ter como mote, primeiramente, esta reflexão epistemológica e pedagógica. Daí advém as reflexões sobre, claro está, a formação de professores e de pessoal não-docente, a promoção do diálogo com a comunidade escolar, a reflexão didática (Louro, 1997), programática⁴² e, mais concretamente, a implementação (ou não) de uma disciplina de educação sexual unívoca, formal, à semelhança das outras ou, por outro lado, a transdisciplinariedade das

⁴² Quando falamos em reflexão programática, pensamos, por exemplo, na disciplina de História, onde há uma inexistência de conteúdos relacionados com a história dos movimentos LGBTQI

sexualidades em todo o *currículum*. Como Guacira Louro afirma, os contornos de uma pedagogia *queer* não são usuais, mas sim provocadores, destabilizadores da matriz do poder de que tanto falamos, e ainda pouco definidos (2001b). Portanto, a educação sexual, enquanto pedagogia *de e para* todos,

may be an opportunity and space to promote practices of sexual and intimacy citizenship, giving access to sexual information and knowledge, and an empowerment tool for boys and girls to transform their lives into relationships of equality, free from coercion and violence. Issues of heterosexuality, homosexuality, sexism, and homophobia should also be addressed as a way of questioning the dominant masculinity and femininity patterns (Santos, Fonseca & Araújo, 2012: 32).

Ainda, desvendar [retirar a venda] no que às sexualidades diz respeito e ao seu “território” na escola é basilar. A promoção de *corpos educados* (disciplinados, assexuados, escolarizados) (Louro, 2001a; Fonseca, 2007) não só impossibilita a visibilidade das sexualidades em terreno escolar, bem como enclaustra as vivências sexuais que as crianças têm desde muito cedo (Epstein, O’ Flynn, Telford, David, 2002), trespassando assim “a visão de que as crianças ou não têm sexualidade ou são já pequenos heterossexuais” (Britzman, 1996: 83), e perpetuando assim uma *exclusão simbólica*, cujos silêncios da escola criam nos/as jovens homossexuais uma sensação de invisibilidade (Friend, 1993), por um lado, e de não-pertença, contrariando aquele que deveria ser o seu ímpeto mais forte:

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola- **lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade** e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. (Abramovay & Rua, 2003: 65).

Para concluir, numa observação um pouco mais pessoal, um amigo uma vez disse-me, quando refletíamos sobre as questões da legislação em relação ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, que a “Justiça não devia andar a reboque das normas sociais, mas sim um passo à frente”, antecipando-se. Então, deverá a escola, “desenhada como a instituição socializadora por excelência dos indivíduos, dado que é o lugar onde as capacidades destes se libertam das peias da tradição e onde, ao mesmo tempo, se reforçam os valores da comunidade” (Stoer & Magalhães, 2005: 91), ficar “refém” de um poder, como Foucault o pensou, que monopoliza o saber ou, pelo contrário, libertar-se a si mesma, das peias da tradição?

Capítulo 1.7. Sintetizando o objeto

Nos capítulos anteriores, procuramos traçar o mapa conceitual que serve de suporte para as reflexões que este estudo se propõe fazer e que circundam o nosso objeto de estudo. Efetivamente, discernimos paulatinamente sobre os conceitos de juventudes, como vimos um conceito que quer no plural, porque não homogêneo (Lopes, 1997; Pais, 1993); de sexualidade e de homossexualidade, na sua dimensão histórica, na visão de que eles são construídos pelo contexto cujos textos, ou seja, a linguagem, e as consequências que o poder do poder, passe a redundância, tem sobre a criação de medos, levando a ausências e a silêncios, influenciado assim o processo de construção de identidades, porque situadas num tempo e num lugar cultural, histórico. Por outro lado, aprofundamos estas questões relacionando-as com a discussão sobre a escola e as questões da reprodução de um *arbitrio cultural*, resultante de um poder heteronormativo que normatiza as visões sobre as sexualidades e, assim sendo, influencia os lugares que elas ocupam nestes espaços.

Deste modo, este estudo procura aferir, junto dos/as jovens, de que modo a escola é, por um lado, influenciada por estas redes de poder e, por outro lado, se ela é em si veículo dos significados que o poder impõe, perpetuando [ou não] estes silêncios marginalizantes, isto é, compreender se a escola reproduz preconceitos em relação à homossexualidade e, para além disso, dar conta da visão dos/as investigados sobre o papel da escola na discussão das sexualidades em geral, e da homossexualidade em particular. Passaremos, de seguida, a apresentar e a fundamentar as nossas *escolhas* metodológicas, influenciadas pelo racional teórico sobre o qual procurámos dirimir até aqui.

PARTE II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O sujeito sou eu, aquele que fala, enquanto que vocês, numa posição de escuta, se envolvem numa relação de conhecimento e de investigação que não é uma relação de um sujeito conhecedor perante um objecto conhecido, mas o encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objecto do conhecimento. Na relação analítica, na relação de entrevista, ou, de uma forma ainda mais evidente, no encontro de dois indivíduos, esta relação é particularmente clara. No fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. Ao contrário da observação cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos. Aquele que escuta também está presente na escuta e, mesmo quando pode gravar um discurso e escutá-lo no gravador, ele está sempre presente face a alguém

(Guy Berger, 2000: 189-190)

2.0. Antecâmara: Breve apresentação do contexto de investigação

A presente investigação teve lugar num Centro de Formação Profissional localizado no distrito do Porto. Com cerca de trinta anos de história, esta instituição tem como oferta formativa Cursos de Aprendizagem, Cursos de Formação Modular e Educação e Formação de Adultos. Por isso, os planos curriculares estão sob a alçada do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, obedecendo assim ao Quadro Nacional de Qualificações. Ainda, cabe referir que esta instituição promove intercâmbios europeus no âmbito do programa Erasmus +. Entre os principais valores, o centro de formação rege-se pela centralização da formação no formando, a flexibilização das respostas às necessidades das pessoas e empresas, a qualidade na formação profissional e a ética e responsabilidade nas relações com as empresas. Com efeito, pudemos comprovar a proximidade que liga os/as formandos/as a alguns/umas formadores/as, bem como do interesse e dedicação dos últimos:

Os alunos revelam grande proximidade com a Dra. P., a gestora de algumas turmas. As relações entre alunos e formadores são boas. O capital humano na instituição é interessante, onde os formadores revelam grande sensibilidade para as questões sociais para a visão do aluno enquanto sujeito individual e valorável. [NT4]

Cabe ainda referir que os/as formandos/as têm a oportunidade de realizar estágios em empresas locais e regionais, ligadas ao ramo em que a formação incide. Por isso, é importante realçar a estreita ligação entre o mundo formativo e o mundo laboral, ou seja, neste contexto, “a formação profissional tem por detrás de si uma plataforma epistémica que remete para o conceito de trabalho e para o seu lugar na hierarquia dos valores sociais” (Carvalho, 2006: 15).

Capítulo 2.1. Do paradigma científico e da relação com o conhecimento

À investigação concretizada, e que é neste momento objeto de apresentação, está inerente um paradigma de investigação que conduz a mesma, seguindo a definição de paradigma de David L. Morgan: “ shared belief systems that influence the kinds of knowledge researchers seek and how they interpret the evidence they collect” (2007:50). Com efeito, tratando-se de um objeto de estudo emscuído nas Ciências Sociais, não podemos alhear-nos dos contextos em que os mesmos estão inseridos. Produzir conhecimento em Ciências Sociais é compreender os fenómenos que concretizam o real, analisá-los no que têm de mais superficial e interior (Amado, 2014). Aliás, este é o ímpeto desta investigação. Além disso, e porque inserido num campo científico mais específico, o das Ciências da Educação, e pensando no étimo da palavra Educação, e de toda a discussão teórica à sua volta, não podemos alhear-nos do facto de que este tipo de investigação deve seguir um ímpeto ainda mais profundo, ou seja, uma espécie de *commitment* moral e ético, onde o investigador procure devolver à comunidade a ciência que sobre ela é produzida, por forma a melhorá-la (se possível) e enriquecer a própria comunidade científica. Por outras palavras, uma investigação desta índole deve procurar, *ab initio*, ser um contributo ao conhecimento em si e ser um contributo para os profissionais desta área e de áreas paralelas, plantar sementes, alargar horizontes, impulsionar reflexões para futuras investigações, contribuir para a continuidade do desenvolvimento científico e, em última instância mas não menos importante, contribuir para o conhecimento que os contextos têm de si e consequentes reflexões e mudanças que daí possam resultar.

Enquanto investigação que procura ter um carácter científico, esta resultou, por conseguinte, de um posicionamento epistemológico que influenciou o desenho e sua

concretização, desde os métodos e técnicas de recolha de dados. Com efeito, como veremos adiante, esta investigação não se insere numa abordagem estanque, na dualidade qualitativo/quantitativo, mas é sim resultado de um *mosaico epistemológico* (Santos cit. in Nunes, 2005: 65), apoiando-se na conjugação destas, seguindo o paradigma fenomenológico-interpretativo, com o intuito de perceber e interpretar as intenções e significações dos/as investigados/as atendendo à dimensão contextual, como Amado refere: “Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados (...) procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual” (2014: 41). Portanto, percebemos que os fenómenos se constroem numa interligação com o mundo que os/as rodeiam. No que à metodologia diz respeito, optamos por uma abordagem mista, ou seja, que flutua entre o qualitativo e o quantitativo, que não são paradoxais nem firmam uma dicotomia irreversível, mas que são compatíveis (Tashakkori & Teddie, 1998). Sobre os *mixed methods*, John W. Creswell refere:

The researcher bases the inquiry on the assumption that collecting diverse types of data best provides an understanding of a research problem. The study begins with a broad survey in order to generalize results to a population and then focuses, in a second phase, on detailed qualitative, open-ended interviews to collect detailed views from participants (2003: 21).

Não recorremos exclusivamente a métodos e técnicas qualitativas, embora reconheçamos a sua importância para explorar as percepções. Procuramos balançar entre o qualitativo e o quantitativo, visto que uma quantificação em exclusivo poderia “tornar invisíveis as trajetórias individuais, a ação e sentidos individuais que se entendem como relevantes (...)” (Silva, 2011: 52). Deste modo, os inquéritos por questionário serão o instrumento de recolha de dados que promoverão uma percepção geral sobre a problemática, havendo depois um afunilamento nos grupos de discussão focalizada, por forma a obter dados mais específicos, sendo assim um *pragmatic parallel mixed design* (Mertens, 2010), na medida em que “one type of data provides a basis for collection of another type of data” (Mertens, 2010: 299), havendo, na análise dos dados, uma *estratégia explanatória sequencial* (Creswell, 2003) e consequente triangulação de dados, na medida em que procuramos “colocar em confronto” os diferentes dados. Esta é, assum, uma investigação *with multilevel use of approaches* (Tashakkori & Teddlie, 1998), onde o quantitativo recolherá dados ao nível do Centro de Formação e o qualitativo ao nível do/a estudante.

Ainda, e porque não podemos esquecer que esta investigação se aproxima também, por inerência, à relação dos jovens com a escola, pelo que os/as jovens não surgem isolados /as dos aspetos sociais, do *locus* no qual estão inseridos, e aqui recordamos aquilo que considero ser uma metáfora de observação, onde Boaventura de Sousa Santos relembra que a realidade é plástica e que pode ser observável em várias medidas: “(...) um ilha é uma linha vista de longe, a pouco e pouco são árvores, depois são casas, depois é a terra, são as praças, etc” (cit. in Nunes, 2005: 67)). Portanto, esse deve ser o nosso método de investigação, isto é, atentar, numa perspetiva holística, às diferentes dimensões e relacioná-las, atribuindo-lhes o significado devido, na medida em que reconhecemos que o conhecimento “não existe fora nem é inseparável de quem conhece, pois situa-se num lugar que é resultado das suas experiências vividas e rearranjadas dentro de uma malha de condições sociais, económicas e culturais” (Silva, 2011: 62). Assim, procuramos analisar as realidades intersubjetivas dos/as investigados/as, na medida em que é só possível entender o/a investigado/a atentando ao seu quotidiano, tendo como premissa que estamos, enquanto investigador e investigados/as, numa relação que se faz entre sujeito-sujeito, pelo que a relação se faz quando nos colocamos em situação similar à do outro (Amado. 2014). Por último, partimos da premissa de que “o conhecimento científico (...) em educação tem a ver com determinada situação, determinado local e determinados actores, *hic et nunc*, sem pretensões a generalização⁴³” (Sousa, 2010: 11).

Capítulo 2.2- Da entrada no terreno e da sua influência no desenrolar da investigação

A entrada no terreno, seja de que ordem for, representa um momento crucial para a investigação, sendo altamente sensível. É um confronto com a realidade da investigação, o penetrar no *locus* que pretendemos ser, doravante, um campo de observação e de conhecimento, é uma realidade que é acrescentada ao nosso percurso enquanto sujeitos investigativos o que, no nosso caso, dada a tenra experiência, consegue abalar o nosso

⁴³ Esta reflexão leva-nos ao conceito de *conhecimento situado* (Haraway, 1988; Berger, 2000), ou seja, o seu caráter localizado: “I am arguing for politics and epistemologies of location, positioning, and situating, where partiality and no universality is the condition of being heard to make rational knowledge claims. Those are claims on people’s lives” (Haraway, 589: 1988).

espírito. Entrar no campo é, de facto, “como aprender a desempenhar um papel qualquer na sociedade” (Bogdan & Biklen, 1994: 122).

Com efeito, o primeiro contacto com a instituição surgiu por intermédio de uma associação juvenil que aí desenvolve o seu trabalho na área dos desportos radicais e do contacto com a natureza. Ora, esta organização realiza um trabalho próximo com a instituição onde teve lugar esta investigação. Deste modo, foi-nos possibilitado entrar na instituição, por intermédio desta organização, e assim apresentar o nosso projeto de investigação numa primeira reunião com a Diretora e alguns formadores e responsáveis pelo departamento de formação. Esta reunião foi bastante positiva, visto que o centro de formação ficou bastante interessado, mostrando grande abertura e recetividade. Em nosso entender, e por se tratar de uma instituição de cariz formativo com responsabilidades sociais, foi fundamental optar, até por questões éticas, por um princípio de *investigação aberta* (Burguess, 1997), por forma a apresentar, com clareza, de que se tratava este projeto, os seus objetivos, métodos e técnicas pensadas, bem como aspetos essenciais tais como as pessoas com quem pretendíamos trabalhar.

Numa segunda reunião, no início do ano letivo, a formadora I. procurou compreender como poderíamos ajustar/ encaixar o projeto de investigação ao funcionamento da instituição, fornecendo-nos dados essenciais, como as turmas que iniciariam no momento, o regulamento interno, etc. Ora, esta informação foi essencial visto que, dada a oferta formativa da instituição, Cursos de Aprendizagem, Educação e Formação de Adultos e Formação Modular, há uma constante migração de estudantes, ou seja, uma entrada e saída constante. Por isso, tivemos de seleccionar um período específico que aglomerasse o maior número de estudantes possível, tendo em conta o tipo de turma (CA, EFA ou FM), a sua permanência no centro e a possibilidade de um contacto mais concreto e coeso. Consequentemente, nestes primeiros momentos, concentramo-nos em analisar o conjunto de turmas, a oferta formativa e o seu plano curricular, nomeadamente o Quadro Nacional de Qualificações e o regulamento interno. Esta fase é essencial, pois “o acesso influencia a fiabilidade e a validade dos dados que o investigador obtém subsequentemente” (Burguess, 1997: 48).

Aquando da entrada na instituição, procuramos ter o cuidado de a conhecer o melhor possível, quer no que diz respeito à sua organização externa, ou seja, as prerrogativas emanadas do Ministério que a tutela, quer no que concerne ao seu funcionamento interno, nomeadamente através da análise do seu regulamento interno e

da observação dos espaços e de todos os protagonistas, entre funcionários, formadores/as, formandos/as, registada nas notas de terreno. Com efeito, da análise deste regulamento saltou à vista uma norma com ligações íntimas ao nosso problema de investigação, através da formalização concreta da proibição de manifestações homofóbicas no espaço formativo.

*“Análise do regulamento de Funcionamento do ****. De notar que o Regulamento aborda de forma clara as questões da orientação sexual, ao proibir qualquer tipo de manifestação homófoba ou de violência. Ainda, fez-se uma análise exaustiva do QNQ (verificar. Páginas 1-5) e deu-se início à análise das listas dos alunos. (EFA e CA).” [NT3] ⁴⁴*

Os primeiros momentos foram difíceis no que concerne ao contacto com os/as jovens. Paralelamente a esta análise, essencial para o desenrolar da investigação, sentimos alguma estagnação no nosso ímpeto primordial:

“Estou parado, no átrio, à entrada, procurando movimentações. A verdade é que o silêncio continua, procurando compreender porque será difícil seguir com esta investigação. É-me ainda impossível chegar ao diálogo com os alunos, e a Dra. L tarda em dizer-me algo. Este silêncio atordoar-me. Procuro outros espaços, outros lugares, contudo é o nada que encontra a cada passo que dou. Os alunos estão todos em aula (?) . É possível que sim. No entanto, até agora não consigo realmente compreender onde estarão, pois sequer os conheço.” [NT 16]

Ainda me sinto desalentado. É cada vez mais difícil para mim regressar à instituição. Estou constantemente convencido de que nada encontrarei. Será a minha abordagem errada? Estarei a falhar? Decido, então, insistir com a Dra. L. Logo mandar-lhe-ia mensagem para resolver tudo o quanto antes. O tempo que aqui passo é cada vez mais escasso.” [NT 17]

Efetivamente, esta foi uma fase de algum desalento. Fariam entretanto dois meses em que estávamos na instituição e ainda não conseguimos um contacto mais próximo com a profissional responsável pelas disciplinas de Mundo Atual e Viver em Português, onde tínhamos acordado com a instituição desenvolver as estratégias. Portanto, a uma *estranheza* inicial alia-se uma insegurança que nos foi atormentando. Por um lado, se a entrada na instituição constitui, *de per se*, uma entrada num novo mundo (a minha experiência na escola, tanto enquanto aluno como professor estagiário de nada me serviu, visto tratar-se de um centro de formação, com as suas particularidades e identidade bem distinta do mundo da escola), por outro as dificuldades adensavam o sentimento de *outsider*, não na medida em que sou um estranho aos/às jovens que, apesar de tudo,

⁴⁴ O recurso às notas de terreno e sua fundamentação metodológica podem ser encontrados no capítulo seguinte. Fazemos de avanço referência a elas pela sua pertinência para a compreensão deste momento.

reconhecem o meu corpo mas, pelo contrário, por o meu corpo não ter, ainda, um lugar. Após a reunião com a Dra. L., o estado de espírito alterou-se. Sentiu-se finalmente que a investigação começaria em termos efetivos. Debatemos o questionário, que entretanto começáramos a formular. Este foi um momento importante para nós:

“A reunião com a Dra. L trouxe um novo alento à investigação. Esta pediu desculpa por todo o atraso e disponibilizou-se para uma ajuda imediata. Conversamos sobre os alunos, as minhas breves conclusões sobre o que consegui aferir até então.” [NT 18]

A entrada no terreno constituiu um momento delicado, de incertezas, que condicionaram o que pretendíamos como observação participante aliada a uma etnografia rigorosa e consistente, o que alterou, de certa forma, o prévio desenho de investigação, e salientou o questionário enquanto instrumento de recolha de dados não só afetos aos objetivos da própria investigação, mas também relacionados com a demografia da amostra.

2.2.1. (Des) Encontros entre investigador e investigados/as: Uma *estranheza* que se foi dissipando

Para além das dificuldades que inicialmente encontramos e procuramos esbater, importa também destacar a reação dos/as estudantes à presença da investigação e do investigador, reações estas registadas nas notas de terreno. Com efeito, as dificuldades iniciais refletiram-se no contacto com os/as jovens:

“Consigo reparar que os alunos não se movimentam muito no espaço escolar. Os corredores estão praticamente vazios. Os alunos estão ou em aulas ou fora do Centro. Alguns alunos reúnem-se no espaço de passagem dos automóveis, onde fumam e conversam, trocando “insultos” na brincadeira, nomeadamente insultando de “paneleiro”, “maricas”, e insinuando, através de sons, traços femininos daqueles que pretendem “insultar”. No entanto, não se regista nenhuma hostilidade. Na verdade, aquela brincadeira parece bem aceite entre o grupo. Este grupo é um grupo de rapazes, os chamados “gunas” (seguindo a listagem de Machado Pais), usando roupas largas, movimentando-se segundo o estereótipo de masculinidade ligada à “categoria” em que se inserem. As raparigas não estão presentes.” [NT 11]

Na verdade, reparamos, à entrada no terreno, que as movimentações dos/as estudantes resumiam-se, essencialmente, à sala de aula e ao espaço exterior ao centro de formação, nos intervalos, para lancharem, fumarem um cigarro ou conversarem um pouco, algo que mudou depois de a instituição permitir fumar no pátio, conforme registamos na nota de terreno nº 25:

“O ambiente no centro permanece intacto. Os estudantes continuam nas suas movimentações, sempre calculadas, entre o interior e o exterior. Eles são, de facto, de difícil acesso. Com efeito, é curioso registar que são mais os rapazes que vejo do que raparigas. Eles saem para fumar, em grupos, conversam e riem-se, comentam outros colegas. Agora há uma novidade: é possível fumar-se no pátio da instituição. Por isso, é aqui que eles agora se reúnem. As saídas para o exterior são menores, com menos intensidade. Eles aglomeram-se no pátio ou, ao invés disso, vão para o bar.”

Esta movimentação, aliada às dificuldades iniciais de que já falamos, influenciaria a criação de um contacto de proximidade e ao reconhecimento da nossa presença:

“A estranheza sente-se. Entro no bar e os diferentes alunos olham-me, desconfiados, de quem seria eu, figura estranha e ausente. Quando chega a Dra. L, a estranheza torna-se mitigada, pois percebem que, de certa forma, vou pertencendo a este espaço, mesmo que me não conheçam”.
[NT 18]

Com efeito, num momento inicial, a nossa presença era uma presença estranha, que despertava curiosidade, comentários, questionamentos. Na verdade, o primeiro contacto que tivemos com os/as jovens surgiu aquando da distribuição dos inquéritos por questionário, momento onde os/as investigados/as tiveram um contacto mais efetivo com o investigador e a investigação:

“Apresentei-me e expliquei-lhes, juntamente com a L., para o que vinha. Quando lhes referi que o questionário incidia sobre o tema da homossexualidade, houve risos e gozos, daqueles comuns quando a palavra é pronunciada com gente tão jovem. Senti algum desconforto sobretudo da fila à esquerda, ouvi o comentário, de um aluno, que se virou para o colega e disse que não “curto nada este tipo de tema”. Apesar disso, todos concordaram em participar e preencheram o questionário” [NT 26]

“A segunda turma pareceu-me mais animada para responder ao questionário. Claro que se ouviram risos, comentários jocosos, no entanto a maior parte pareceu extremamente interessada e curiosa até.” [NT 26]

Esta foi uma reação muito presente nos momentos em que nos dirigíamos às salas para distribuir os questionários. Entre a curiosidade e o riso, o gozo e o comentário, percebe-se que alguns investigados, essencialmente do sexo masculino, não se sentem confortáveis com o tema:

“A quinta turma a que fomos foi outra turma do T.. É uma turma com 30 alunos. Quando lhes referi que iríamos abordar as questões da homossexualidade, houve um aluno que, em tom de gozo, afirmou “ah, vamos falar de paneleiros!”. Claro que o disse em tom baixo, pelo que os colegas (também rapazes) do lado ouviram, e se riram. Nesta turma, as raparigas mostraram-se bastante entusiasmadas. Enquanto preenchiam os questionários, é claro que houve comentários.

Contudo, eram comentários interessados, queriam perceber mais sobre mim e o que eu estava a estudar. Duas alunas interpelaram-me, referindo que conheciam uma amiga lésbica, “que vive lá e cá. Às vezes está com rapazes, outras vezes com raparigas”, mas não acho mal nenhum!”[NT 26]

Na verdade, este contacto [tardio] com os/as estudantes deu um novo impulso à investigação, dissipando entraves, questionamentos, criando uma maior proximidade, como registamos na seguinte nota de terreno:

“Volto à instituição. Sinto-me bem, cada vez mais familiarizado. A entrada nas salas de aula e o diálogo que consegui ter com os/as formandos/as possibilitou que a minha presença se tornasse cada vez menos estranha. Os/as alunos/as cumprimentaram-me com familiaridade, perguntaram-me como estava e quando voltaria às suas salas para lhes dar aulas (De facto, eles/elas encaram-me, de certa forma, enquanto professor.) Digo-lhes que voltarei no início de março.” [NT 31]

Este carácter evolutivo da penetração deste terreno tão formal, e das proximidades com os/as investigados/as criou em nós, num momento final, uma sensação de saída antecipada, como se realmente tudo estivesse a começar naquele momento:

“Este é o último dia em que vou ao Centro para recolher dados. Sinto-me estranho. Por um lado, se a entrada foi um momento difícil, este é, digamos, um momento de auge de familiaridade. Entrei no centro e não me senti estranho, não fui o estranho. Sou o N, o stor, o investigador, o que for, mas aquele que os/as jovens reconhecem, cumprimentam e conversam abertamente. “O stor podia ser nosso stor”, diz o B., aluno/a que, inicialmente, se mostrou relutante.

É uma sensação estranha esta. Sinto que não deveria sair tão cedo, que deveria ser um início, e não um fim, uma saída. No momento em que sinto ter conquistado o espaço, é o momento em que o deixo para ocupar outro espaço, para voltar ao espaço de sempre, mesmo que esse, também, não mais seja o mesmo.”

Em suma, os encontros e desencontros entre a figura do investigador e da investigação andaram, de certa forma, lado a lado. A um distanciamento inicial, desconfiado e curioso, jucoso por vezes, se foi sobrepondo (e substituindo) um interesse paulatino, uma aproximação timidamente progressiva, uma abertura maior. A *estranheza* foi se dissipando à medida que fomos desbravando terreno.

Capítulo 2.3. Do *parcours* metodológico

2.3.1. Uma abordagem etnográfica e uma observação intermitente

A etnografia surge nesta investigação enquanto método realizado de forma intensiva e não extensiva, isto é, e dada a limitação temporal, o recurso a este método pautou essencialmente pelo seu aprofundamento num curto espaço de tempo, e com o objetivo de servir de suporte para a implementação de métodos e técnicas futuras. Como afirmam João Amado e Luciano Campos Silva, “o objeto da etnografia é a cultura de um determinado grupo, e o objetivo principal da etnografia é a descrição e interpretação dessa cultura” (2014: 146). Efetivamente, foi para nós fundamental compreender os comportamentos, interações dos/as jovens, procurando mergulhar no campo que serviu como base para a investigação, onde procuramos observar, com atenção, todas as sinergias presentes no espaço, o que me conferiu uma maior proximidade com o próprio objeto. O método etnográfico pressupõe uma observação de proximidade e participante (Amado & Silva, 2014; Silva, 2013), procurando entrar nas teias subjetivas dos investigados. Este tipo de observação tem claras vantagens, pois permite “(...) recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais” (Burguess, 1997: 86). Como referimos, foi nosso intuito, recorrendo a este método e consequente técnica, perceber o contexto e adequar métodos e técnicas, pese embora uma anterior projeção. Aqui, poscionamo-nos no sentido de que o investigador funciona como um artesão intelectual, procurando adequar os instrumentos conforme o seu objeto de investigação (Amado, 2014).

Foi, de facto, com este espírito que entramos no terreno, procurando então levar a cabo uma abordagem etnográfica consistente, com a consciência de que, como Sofia Marques da Silva aponta, apesar de este ser um espaço institucional e público, “o grau de privado, ou de privacidade, é sempre maior” (2008b: 30), e concretizada numa observação participante e respetivas notas de terreno. Contudo, e devido às dificuldades iniciais que sentimos, nomeadamente de contacto com os jovens, e por constrangimentos no que diz respeito à organização das turmas (cabe aqui dizer que, por se tratar de um centro de formação, as turmas assumem um carácter volátil, isto é, alteram constantemente), as observações iniciais avançaram timidamente, pois nas primeiras semanas foi pouco o contacto que tivemos com os jovens. Aproveitamos, no entanto, para analisar documentos

da instituição, como o regulamento interno, assim como as listagens das turmas com as quais poderíamos trabalhar, o que nos permitiu conhecer melhor a instituição e os profissionais que nela trabalham⁴⁵.

“A Dra. I forneceu-me o Regulamento Interno da instituição e informou-me os documentos que regiam a prática do Centro de Formação, o Quadro Nacional de Qualificações, preconizado pelo IEFP. Ainda, esta providenciou uma listagem exaustiva dos alunos do CINDOR, para a analisarmos o público com o qual vamos poder trabalhar. Primeira discussão sobre atividades a realizar com as turmas (EFA e CA)”. [NT 2]

Com o desenrolar da investigação, a observação começou a assumir um carácter mais consistente e próximo dos/as jovens, e permitiu-nos aferir melhor os significados e as interações que “são permeadas de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural” (Amado & Silva, 2014: 148). Assim, se a primeira fase foi fundamental para compreendermos esse universo cultural, estes momentos, de maior proximidade, nomeadamente a distribuição dos questionários, o almoço na cantina e as dinâmicas de grupo focal, permitiram analisar como os/as jovens vivem a *cultura de escola*, como esta pode influenciar a forma como percecionam o mundo à sua volta e, ainda, permitiram “um esforço de penetração na atitude mental dos observados (...)” (Amado & Silva, 2014: 148).

As notas de terreno

As notas de terreno constituem um instrumento basilar e contribuem fortemente para a compreensão do “mundo” que observamos ao longo do processo de investigação. Com efeito, elas devem ser o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e observa (...)” (Bogdan & Biklen, 1994: 150).

Deste modo, procuramos, com as mesmas, retratar o mais detalhadamente possível o desenrolar da investigação, desde o momento da entrada, as dificuldades, reflexões, para além de registar aquilo que observamos. As notas de terreno, tão intimamente ligadas à observação participante, surgiram, por um lado, como um suporte para uma melhor compreensão e reflexão, *a posteriori*, do processo de investigação no seu todo, bem como serviram, porque constituem um retrato o mais fiel possível do

⁴⁵ Estes documentos foram-nos facultados pela Dra. I. Os documentos fornecidos foram: Regulamento interno, listagem de turmas no momento, Quadro Nacional de Qualificações.

percurso efetuado e, por outro lado, como um auxílio constante, numa espécie de diário, para uma autorreflexão dos passos a dar e/ou dados.

Assim, as notas de terreno dão conta de diversos aspetos que concernem esta investigação: Em primeiro lugar, refletem sobre o *locus*, a instituição e o seu funcionamento formal, o modo como os/as jovens se apropriam dos espaços e o vivenciam, como se movimentam, o que se ouve, como interagem. Em segundo lugar, exprimem reflexões que adviram do processo, anseios e reflexões, sejam elas metodológicas ou da estada no contexto de investigação; Em terceiro lugar, relatam os momentos de maior proximidade com os/as jovens, nomeadamente nos momentos de recolha de dados através do inquérito por questionário e dos grupos de discussão focalizada.

2.3.2. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário constituiu um momento importante na recolha de dados⁴⁶, proporcionando uma triangulação de dados (Burguess, 1997; Creswell, 2003) com os grupos de discussão focalizada. No entanto, a escolha do questionário, associado essencialmente à abordagem quantitativa, não foi imediata nem pensada numa fase inicial, a da conceção do projeto de investigação.

Com efeito, este instrumento foi criado com um duplo propósito. Primeiramente, ele foi fulcral pois permitiu que conhecêssemos melhor o contexto, dada a dificuldade inicial em chegarmos aos/as jovens, aferíssemos a sua população e, a partir daí, caminhar para outras técnicas. Ou seja, ele surge como um complemento à observação. Em segundo lugar, o questionário revelou-se importante pois permitiu-nos perceber que visões, de forma global⁴⁷, tinha essa população em relação à problemática em questão. As incertezas quanto ao contacto com os/as jovens e o consequente condicionamento da aproximação e à vontade entre investigador - potenciais investigados levaram a que esta técnica

⁴⁶ Os momentos de passagem do questionário constituíram, *de per se*, um momento fundamental na recolha de dados, registados nas notas de terreno.

⁴⁷ Compreendemos que o questionário, por si, não nos possibilita uma visão individualizada. Contudo, no momento da investigação, era importante recolhermos dados para que ela se desenrolasse do modo mais sustentado possível.

procurasse aferir aquilo que seria dificilmente, naquele momento, perceptível “de forma espontânea” (Ghiglione & Matalon. 1997: 13).

Muitas questões foram pensadas em torno do questionário. A primeira relacionada com a amostra. Que estudantes iríamos inquirir? Exclusivamente os/as mais jovens, ou incluiríamos os/as estudantes dos EFA? Visto que esta deve ser “constituída por elementos seleccionados de acordo com certos critérios de representatividade” (Pires de Lima, s.d.; 560), optamos por incluir todos/as os/s estudantes. Esta opção surgiu porque, por um lado, e como já referimos, permitiu-nos conhecer o universo que constituía o centro de formação e, por outro, possibilitou uma análise comparativa, numa espécie de diálogo inter-geracional, por forma a verificar se os olhares diferiam e, ainda, determinar “nas respostas dos jovens o que lhes é realmente específico” (Ghiglione & Matalon. 1997: 27).

A segunda questão, não menos importante, foi a da linguagem. Reconhecemos, como referem Ghiglione e Matalon, que o questionário tem o “inconveniente muito grave de se apoiar exclusivamente sobre a linguagem⁴⁸: a do investigador e as das diversas categorias dos inquiridos” (1997: 12). Deste modo, procuramos construir as questões da forma mais clara possível, de modo a evitar dificuldade de compreensão ou diferentes compreensões, por forma a que o inquirido “saiba exactamente o que se pretende e espera com as mesmas questões” (1997: 110).

Em terceiro lugar, outro cuidado que procuramos ter esteve relacionado com a **estruturação** do mesmo. Assim, dividimos o questionário em três grupos específicos, numa espécie de “sub-temas”, para evitar que o/a estudante sentisse que nos repetíamos, sem prejuízo do encadeamento necessário entre as questões. O primeiro grupo, “relação com as sexualidades”, pretendeu analisar que visões, em termos globais, tinham os/as inquiridos/as em relação às questões relacionadas com o lugar das sexualidades na sociedade em geral e que visões tinham em relação à homossexualidade. O segundo grupo procurou afunilar a reflexão, introduzindo a escola à discussão. Aqui, procuramos aferir, globalmente falando, em que termos a homossexualidade está presente na escola, de forma visível, debatida. Claro está, referimos a homossexualidade, nestes termos,

⁴⁸ Pierre Bourdieu refere o capital cultural enquanto fator a ter em conta no momento das entrevistas. Embora estejamos perante um inquérito por questionário, é do mesmo modo importante estar atento.

enquanto objeto de estudo. No terceiro e último grupo, os/as estudantes deviam fornecer-nos os seus dados sociodemográficos.

Ainda, quanto à natureza das questões, procuramos garantir a variedade na forma, procurando envitar uma impressão de monotonia (Ghiglione & Matalon, 1997). Assim, o questionário é constituído por questões abertas, permitindo uma resposta mais personalizada⁴⁹, e por questões fechadas, onde lhes era apresentado um leque de respostas possível. Importa referir que, entre as questões fechadas, há algumas diferenças quanto ao tipo de resposta que é esperado, sendo que, em algumas, era previsto que assinalassem a(s) resposta (s) mais adequada(s), por um lado e, por outro, recorremos à escala de Likert (1932), onde os/as inquiridos/as manifestaram a sua concordância ou discordância em relação a diferentes afirmações. A escala de Likert apresenta a vantagem de ser de fácil aplicação, facilitando ao/à investigado/a emitir uma resposta que se aproxime ou represente a sua opinião, para além de ser facilitador para o pesquisador, proporcionando uma mais fácil agregação de dados (Júnior & Costa, 2014).

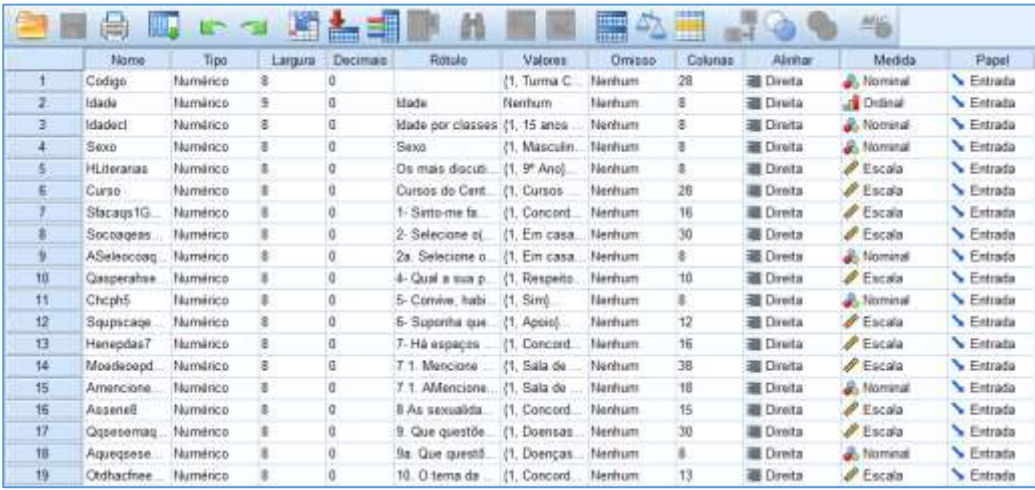
Por último, foi fulcral definir a questão de investigação e as suas hipóteses de investigação inerentes. A questão de investigação, *A escola influencia a perceção que os/as alunos/as têm das questões da sexualidade em geral, e da homossexualidade particularmente?* tem como hipóteses de investigação: 1- *A escola tem um papel preponderante na construção de imagens e na reprodução de preconceitos em relação às questões da sexualidade em geral e da homossexualidade particularmente;* 2- *A escola não tem um papel preponderante na construção de imagens e na reprodução de preconceitos em relação às questões da sexualidade em geral e da homossexualidade particularmente.*

A definição da questão de investigação e respetivas hipóteses foi fundamental não só para a construção do questionário em si, mas também para a análise de dados, como refere Carla Martins: “Desde logo fica claro que a preocupação com a análise de dados deve começar antes mesmo da sua recolha, mais especificamente no momento da formulação das hipóteses” (2011: 11), que influenciarão o desenho das variáveis.

⁴⁹ Os dados que resultam deste tipo de questão foram fruto de uma análise qualitativa, pelo que figuram na análise de conteúdo.

2.3.3. Analisando os questionários: a criação da base de dados e a análise estatística

O SPSS foi o programa que escolhemos para procedermos ao registo dos dados resultados do questionário e consequente tratamento quantitativo. Deste modo, foi contruída uma base de dados, permitindo um “manuseamento fácil, intuitivo, correto e seguro das variáveis no momento da análise quantitativa” (Martins, 2011: 25). Como referimos anteriormente, esta base de dados permitiu-nos conhecer, de um modo global, a população da instituição.



	Nome	Tipo	Largura	Decimais	Rótulo	Valores	Omissão	Colunas	Alinhar	Medida	Papel
1	Código	Númerico	8	0		{1, Turma C	Nenhum	28	Direita	Nominal	Entrada
2	Idade	Númerico	8	0	Idade	Nenhum	Nenhum	8	Direita	Ordinal	Entrada
3	Idadecl	Númerico	8	0	Idade por classes	{1, 15 anos	Nenhum	8	Direita	Nominal	Entrada
4	Sexo	Númerico	8	0	Sexo	{1, Masculin	Nenhum	8	Direita	Nominal	Entrada
5	HLiterarias	Númerico	8	0	Os mais discus	{1, 9º Ano}	Nenhum	8	Direita	Escala	Entrada
6	Curso	Númerico	8	0	Cursos de Cent	{1, Cursos	Nenhum	26	Direita	Escala	Entrada
7	Stacags1G	Númerico	8	0	1- Sinto-me fa	{1, Concord	Nenhum	16	Direita	Escala	Entrada
8	Socooqes	Númerico	8	0	2- Selesione o	{1, Em casa	Nenhum	30	Direita	Escala	Entrada
9	ASeleocag	Númerico	8	0	2a. Selesione o	{1, Em casa	Nenhum	8	Direita	Nominal	Entrada
10	Qasperafse	Númerico	8	0	4- Qual a sua p	{1, Respeito	Nenhum	10	Direita	Escala	Entrada
11	Chcpf5	Númerico	8	0	5- Conive. habi	{1, Sim}	Nenhum	8	Direita	Nominal	Entrada
12	Supscage	Númerico	8	0	5- Superia que	{1, Apoio}	Nenhum	12	Direita	Escala	Entrada
13	Henepdas7	Númerico	8	0	7- Há espaço	{1, Concord	Nenhum	16	Direita	Escala	Entrada
14	Moadoeopd	Númerico	8	0	7.1 Mencione	{1, Sala de	Nenhum	38	Direita	Escala	Entrada
15	Amencione	Númerico	8	0	7.1. AMencione	{1, Sala de	Nenhum	18	Direita	Nominal	Entrada
16	Assene8	Númerico	8	0	8 As sexualida	{1, Concord	Nenhum	15	Direita	Escala	Entrada
17	Qquesema9	Númerico	8	0	9- Que questão	{1, Doenças	Nenhum	30	Direita	Escala	Entrada
18	Aqueqese	Númerico	8	0	9a. Que questão	{1, Doenças	Nenhum	8	Direita	Nominal	Entrada
19	Otdhadree	Númerico	8	0	10- O tema de	{1, Concord	Nenhum	13	Direita	Escala	Entrada

Fig. 1 Base de dados resultante dos questionários.

Recolhidos os dados sob a forma do inquérito por questionário, procedemos então à consequente análise dos mesmos. Para o efeito, optamos, num primeiro momento, por seguir o paradigma da estatística descritiva que, segundo Carla Martins, “engloba um conjunto de medidas-de tendência central e de dispersão- e de representações gráficas que nos permitem descrever, de uma forma sumária, um conjunto de dados” (2011: 45). Ora, serão os gráficos que nos servirão de base para uma discussão dos resultados. Assim, para uma verificação global dos resultados, procuramos analisar a moda (medida de tendência central⁵⁰) e as frequências (medida de dispersão⁵¹) isto é, o “valor da mediana em análise que aparece com maior frequência na amostra” (Martins, 2011: 48) e o número de vezes que cada valor da variável aparece na amostra” (Martins, 2011: 48), respetivamente.

⁵⁰ “(...)conjunto de medidas que servem para descrever o centro de distribuição dos valores de uma respetiva variável na amostra em questão” (Fiedl, cit. in Martins, 2011: 46).

⁵¹ As medidas de dispersão correspondem a “medidas adicionais para descrição dos dados que fornecem uma indicação do quanto os valores individuais da mesma variável estão próximos ou, pelo contrário, se afastam do centro de distribuição” (Field, cit. in Martins, 2011: 46).

Selecionamos, portanto, todas as variáveis nominais e recolhemo-las em simultâneo no mesmo *output*. Cabe referir que as variáveis nominais resultaram das questões presentes no questionário. Por outro lado, no que diz respeito às idades dos/as participantes, decidimos que seria pertinente concentrar os questionários atendendo a três grupos de idade específicos, devido à pluralidade de idades nas turmas deste tipo de formação, e por forma a agrupar a informação atendendo a um referente etário que acreditamos ser o mais adequado⁵²: o primeiro, dos quinze aos vinte e quatro anos; o segundo, dos vinte e cinco aos trinta e um; o terceiro, a partir dos trinta e dois anos⁵³.

Num segundo momento, entramos no campo da estatística inferencial⁵⁴. Foi nosso objetivo, essencialmente, afunilar a reflexão e aferir de que modo as variáveis, em correlação, exprimiriam resultados diferentes ou, ainda, mais precisos e específicos. Deste modo, recorreremos ao teste do Qui-Quadrado, que “testa a independência entre as linhas e colunas de uma tabela de contingência que cruza duas variáveis nominais” (Martins, 2011: 121). Deste modo, partindo de uma das questões subjacentes ao questionário: *Há associação entre o grupo de idades e o sexo dos participantes e a sua perceção em relação às questões da sexualidade?*, definimos como interesses: a primeira, *Há associação entre grupos de idades e sexo dos/as participantes e a perceção em relação às questões das sexualidades*; a segunda, *não há associação entre grupos de idades e sexo dos/as participantes e estas perceções*. Os resultados são apresentados sob a forma de *output*.

⁵² Deste modo, foi criada uma variável nominal “idade por classes”, que será fundamental para a análise e comparação de respostas entre diferentes grupos etários.

⁵³ Cf. A: Antecâmara: do contexto de investigação

⁵⁴ Segundo Carla Martins, a estatística inferencial “engloba todos os testes estatísticos – de associações e diferenças inter- ou intra-sujeitos – que nos permitirão concluir (...) se as associações ou diferenças detetadas na amostra estudada estarão (ou não) presentes na população-alvo” (2011: 91).

Sexo * 1- Sinto-me familiarizado/a com as questões das sexualidades * Idade por classes

Crosstab

Exatidão: Contagem

		1- Sinto-me familiarizado/a com as questões das sexualidades				
				Idade		
idade por classes		Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem de todo	Discordo plenamente	Total
15 anos aos 24 anos	Sexo: Masculino	24	12	17	1	54
	Feminino	30	11	3	0	44
	Total	54	23	20	1	98
25 anos aos 31 anos	Sexo: Masculino	2	1	2	0	5
	Feminino	3	0	0	1	4
	Total	5	1	2	1	9
32 (mulheres de 32 anos)	Sexo: Masculino	5	4			9
	Feminino	10	4			14
	Total	15	8			23
Total	Sexo: Masculino	31	17	19	1	68
	Feminino	43	15	3	1	62
	Total	74	32	22	2	130

Testes qui-quadrado

Fig.2 exemplo de um *output* executado através do SPSS.

2.3.4 Extrair os dados: Alguns resultados para a apresentação da amostra

Como referimos anteriormente, por se tratar de um Centro de Formação Profissional, o número de turmas é bastante volátil, havendo uma constante entrada e saída de estudantes ao longo do tempo. Por conseguinte, tivemos de optar, em negociação com a coordenadora pedagógica, a que turmas teríamos acesso, tendo em atenção a cocumitância entre o tempo letivo das mesmas e a nossa presença na instituição. Deste modo, o questionário foi distribuído por cinco turmas de Curso de Aprendizagem, uma turma de curso de Educação e Formação de Adultos e uma turma de Formação Modular. Obtivemos cento e trinta inquiridos, o que nos permitiu traçar o seguinte quadro sociodemográfico:

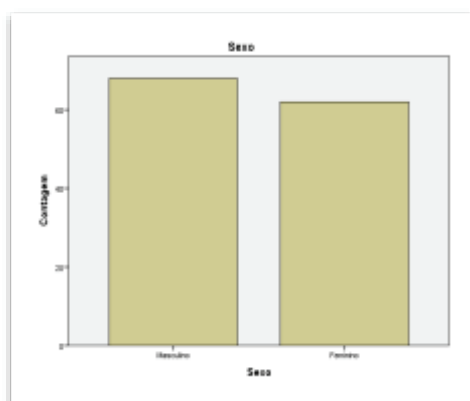


Fig. 3: número de formandos quanto ao sexo

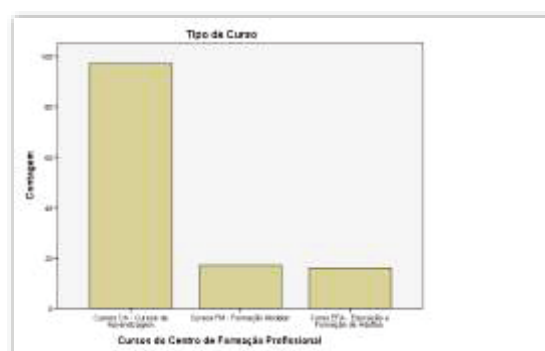


Fig. 4 distribuição de formandos pela oferta formativa

Como apresenta o gráfico à esquerda, a amostra populacional inquirida é constituída por 68 elementos do sexo masculino, ou seja, 52,3%, e 62 elementos do sexo feminino, 47,7 % da amostra, conferindo assim equilíbrio no que diz respeito ao sexo dos/as respondentes do questionário. No que concerne ao gráfico à direita, podemos verificar que a larga maioria dos/as estudantes frequentam cursos de aprendizagem, mais concretamente 97 (74,6%). Os/as restantes inquiridos/as frequentam cursos de formação modelar (17 respostas- 13,1%) e cursos EFA (16 respostas, 12,3%). Ainda, o questionário permitiu-nos aferir as habilitações literárias desta amostra, e assim entender, em laivos gerais, os objetivos formativos destes mesmos inquiridos:

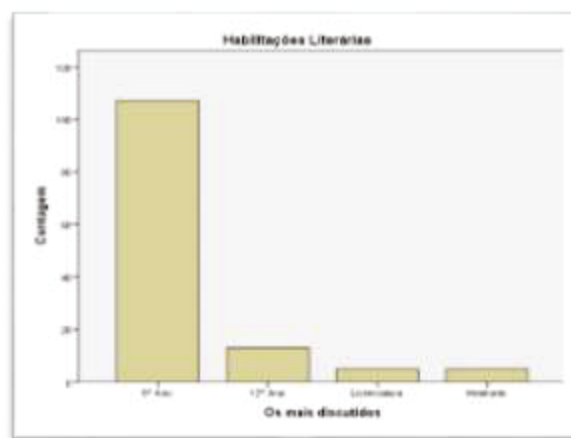


Fig. 5 Gráfico representativo das frequências quanto às habilitações literárias

Da leitura deste gráfico, podemos verificar que a larga maioria dos/as formandos/as tem como habilitação literária o 9º ano, mais concretamente 107 inquiridos/as (82,3%), sendo que os/as restantes, 13 (10%), 5 (3,8%) e 5 (3,8%) têm como habilitação literária o 12º ano, Licenciatura e Mestrado, respetivamente. É possível aferir que estamos perante uma amostra pouco heterogénea nesse sentido. Deste modo, e pela natureza dos cursos em questão, podemos salientar que a maioria dos/as formandos/as são jovens, e serão estes/as o foco central da nossa análise. Dada a pluralidade de idades dos/as inquiridos/as, consideramos pertinente dividi-los por grupos de idades, ou seja, observar e refletir os resultados atendendo a um grupo específico⁵⁵. Tentamos, portanto, concretizar esta divisão atendendo a proximidades, nomeadamente ao tempo de escolaridade e ao que socialmente se considera como maturação. Assim sendo, os/as

⁵⁵ Com esta divisão em grupos de idades não estamos alheios à heterogeneidade que possa existir num determinado grupo, nem procuramos de todo homogeneizar cada grupo e confrontá-lo com os restantes. Antes, tentamos “engavetar” respostas para melhor compreender cada grupo.

formandos/as foram divididos em três grupos: o primeiro, correspondendo aos inquiridos entre os 15 e os 24 anos; o segundo, que compreende os/as formandos/as com idades entre os 25 e os 31: por último, os/as que têm idade superior a 31 anos. O gráfico e a tabela que se seguem representam os resultados obtidos:

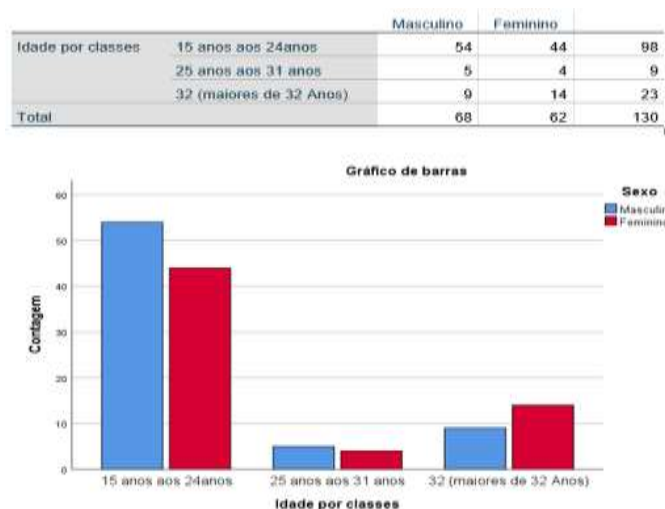


Fig. 6 Tabela e gráfico de frequências quanto ao sexo e ao grupo de idades dos/as inquiridos/as

Como podemos verificar, 98 em 130 respondentes pertencem ao primeiro grupo de idades, ou seja, 75 % da amostra, ao passo que a restante percentagem está dividida entre o grupo 2, dos 25 aos 31 anos (9 respondentes-6,9%) e o grupo dos maiores de 31 anos (23 respondentes- 18,1%). De referir ainda: no primeiro grupo regista-se um maior número de respondentes do sexo masculino (55% dos 98 respondentes contra 45% do sexo feminino- 44 respondentes); no segundo grupo, regista-se de igual modo um maior número de respondentes do sexo masculino (5 respostas- 55,5% contra 4 respondentes do sexo feminino, 44,5 %); no terceiro grupo, ocorre o contrário: registam-se 14 respondentes do sexo feminino (60,9%) contra 9 do sexo masculino, (39,1%).

Pelo exposto até aqui, atendendo a este mapa sociodemográfico, é inquestionável a forte expressividade da camada populacional mais jovem neste centro de formação. Num estudo mais aprofundado teria sido possível aferir das relações entre as idades dos/as formandos/as e das suas habilitações literárias, contudo alongaria as possibilidades de análise, sob pena de nos desviarmos do nosso foco central para uma investigação desta natureza. Contudo, subentende-se, por exemplo, que os/as inquiridos/as mais jovens estão concentrados/as nos cursos de aprendizagem, lecionados em grande parte pela coordenadora pedagógica e aliada nesta investigação, Dra. L e, por outro lado, que a

camada mais velha está concentrada nos cursos EFA. Deste modo, como supramencionado, centraremos as nossas atenções nos/as estudantes mais jovens, nomeadamente na recolha de dados recorrendo a técnicas de cariz qualitativo, sem prejuízo, contudo, dos dados obtidos no questionário.

2.3.5. Os grupos de discussão focalizada

Após a distribuição dos questionários, e atendendo às respostas que obtivemos às diferentes questões, pensamos que seria crucial recorrer a uma técnica que possibilitasse um contacto mais próximo com os/as jovens e que permitisse compreender em profundidade as suas visões em relação à homossexualidade e ao poder (e ao papel) da escola na abordagem desta temática: o *focus group*, onde, através de uma dinâmica de grupo e de partilha, a “interação que se gera no interior do grupo é (...) o principal meio e fonte de produção de dados (...)” (Amado & Ferreira, 2014: 226).

Esta técnica serviu para dar voz aos/às investigados/as, imprimir-lhes um sentimento de participação que o questionário não lhes ofereceu. No que concerne ao momento em si, procuramos, no entanto, não ter uma postura de *laissez faire*. Neste caso, intervimos, embora o menos possível, enquanto encadeadores de discursos, tendo apresentado, para isso, um guião previamente preparado (Morgan, 1996), sem com isso influenciar as significações implícitas ao que foi discutido pelos/as intervenientes. Estes grupos foram fundamentais pois permitiram um intercâmbio de ideias e reflexões conjuntas, onde os/as jovens puderam, entre si, analisar os diferentes tipos de relações, as diferentes opiniões e os próprios motivos que levaram a determinadas perceções, o que não deixou de ser enriquecedor para esta investigação. Estes tópicos resultaram da necessidade de explorar questões que emergiram na análise do método quantitativo que o antecedeu (Oliveira & Freitas, 1998: 85). Procuramos, para a conceção dos grupos de discussão focalizada, atentar ao número de participantes, no máximo dez⁵⁶, ou seja, “pequeno o suficiente para todos terem a oportunidade de partilhar as suas perceções e grande o bastante para fornecer diversidade de perceções” (Oliveira & Freitas, 1998: 87).

Os tópicos que preparamos para as duas sessões foram os seguintes: 1) Perceções sobre a sexualidade em geral e a homossexualidade em particular: Neste tópico,

⁵⁶ Quanto ao sexo dos/as participantes, não encontramos bibliografia que sustentasse uma opção criteriosa atendendo à temática da questão em análise, pelo que optamos por criar grupos mistos.

procuramos perceber que percepções estes/as jovens tinham da sexualidade. A particularização da homossexualidade não procura servir um pretexto de categorização, mas sim entender, atendendo ao contexto social e local em que vivem estes jovens, que bagagens conceituais transportam. 2) A escola e as sexualidades: Espaços, vazios, silêncios e vozes para as questões das sexualidades, onde abordaram, por exemplo, a questão da Educação Sexual; 3- O modo como na Escola se abordam e vivenciam as questões da homossexualidade. Importante referir, a título de adiantamento, que os tópicos sobre os quais os jovens se debruçaram com maior afinco foram, definitivamente, os primeiros.

No que diz respeito aos/às jovens que iríamos incluir nos grupos de discussão, procuramos criar grupos heterogêneos, do sexo masculino e feminino, dentro da faixa etária que consignasse, o melhor possível, os dois primeiros grupos de idades do questionário. No entanto, como refere a nota de terreno que de seguida transcrevemos, a “escolha” dos/as participantes teve de ser circunscrita às turmas da Dra. L, formadora que nos auxiliou neste processo investigativo:

“Reúno com a Dra. L. Conseguimos, com os questionários, ter uma percepção global. Deste modo, e porque a nossa investigação incide sobre os/as jovens (e por constrangimentos de horário), decidimos, em conjunto (não podemos esquecer que estamos num espaço formal, cujas regras e intervenientes devem ser respeitados), recorrer aos grupos de discussão focalizada aos/às jovens alunos/as da própria. Isto não foi um constrangimento, visto que as suas turmas representavam um maior número de alunos e uma maior pluralidade de visões, o que poderia ser interessante por forma a compreender essa mesma pluralidade. Marcamos então as sessões de focus group para a primeira semana de março, por forma a garantir que teria tempo para preparar um guião, bem como por ser um melhor momento para a L em termos de agenda e programa.” [NT 30]

2.3.6. A análise de conteúdo

Finda a investigação *in loco*, passamos então para a análise de conteúdo. O corpus que foi objeto de análise é constituído, então, pelas notas de terreno, as respostas abertas ao inquérito por questionário e a transcrição dos grupos de discussão focalizada. Esta técnica é essencial pois permite “a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais maneável” (Weber cit. in Lima, 2013: 7), ou seja, agrupar os dados, sob a forma de unidades de registo, em categorias, que “constituem um meio de classificar os dados

descritos (...) de forma a que o material contido sobre um determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994: 221).

Efetivamente, a análise de conteúdo, enquanto técnica de “organização” de dados, permite ao/a investigador/a um compreender alguns fenómenos, nomeadamente a recorrência de determinado tipo de conteúdo expresso nas unidades de registo. Não obstante, esta análise meramente descritiva não deve reger o ímpeto de observação. Deste modo, a análise de conteúdo deve ser, acima de tudo, um “processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado, Costa & Crusoé, 2014: 303). Consequentemente, este desocultamento é resultado de uma análise interpretativa que deve ter fortemente em conta o contexto de produção e de recolha de dados, nomeadamente os *quadros de referência* (Hogenraad, cit. in Amado, Costa & Crusoé, 2014) dos/as investigados/as, bem como “as circunstâncias sociais e conjeturais em que o texto foi escrito”⁵⁷ (Amado, Costa & Crusoé, 2014: 303).

Nesta fase de investigação, os dilemas continuaram. Como se processaria, na verdade, esta categorização que viria a dar origem a unidades de registo? Deveríamos cingir-nos a categorias⁵⁸ por nós previamente definidas, nomeadamente pelos guiões dos grupos de discussão focalizada ou, em contrapartida, possibilitar que os dados fossem eles mesmos, de certa forma, produtores de categorias? Pela riqueza dos dados obtidos, optamos por um processo de categorização misto, que se caracteriza pela combinação de categorias previamente decididas⁵⁹ com categorias que adviram da leitura e interpretação dos dados (Amado, Costa & Crusoé: 314), que poderemos denominar de categorias emergentes. Deste modo, o processo de análise foi ao mesmo tempo dedutivo e indutivo. Foi para nós fundamental este posicionamento, pois pretendemos, de certa forma, que os discursos⁶⁰ dos/as jovens investigados/as fosse o aspeto central e comandasse o processo de investigação. Não defendemos a descartabilidade dos dados se eles não responderam,

⁵⁷ Não negamos a importância da recorrência de um determinado conteúdo. Não é nosso intuito, contudo, preconizar uma análise estatística, embora não sejamos alheios à importância que a repetição de determinado tipo de discurso tem para a nossa investigação. Assim sendo, esta repetição será sempre analisada à luz do contexto e atentando às forças que compõem o microclima (centro de formação, sala de aula) e mesoclima (sociedade) envolventes.

⁵⁸ Categorias estas que se pretendem “homogêneas”, “exaustivas”, “objetivas”, “inclusivas” e “pertinentes” (Bardin, 2006).

⁵⁹ Como o caso dos tópicos dos grupos de discussão focalizada.

⁶⁰ Referimo-nos à comunicação, base da nossa análise. Portanto, a linguagem verbal: os sentidos denotativos e conotativos; Os aspetos não-verbais: a comunicação cinésica.

diretamente ao que as nossas categorias previamente desenhadas pretendiam. Assim sendo, a análise de conteúdo foi concretizada da seguinte maneira:

Categorias	Subcategorias	
Aspetos Metodológicos	A entrada no terreno	Os momentos iniciais: Primeiros contactos e entrada no terreno.
	Dificuldades sentidas ao longo da investigação	Reflexões sobre dificuldades sentidas.
	Reação dos/as jovens à investigação	Reações ao tema de investigação
	Questões éticas	Clarificação, aos participantes dos <i>focus group</i> e aos inquiridos do questionário, dos objetivos dos mesmos instrumentos, bem como da confidencialidade. Autorizações de participação.
	Os instrumentos de recolha de dados	Reflexões sobre os instrumentos de recolha de dados.
	A saída do terreno	Saída do investigador da instituição.
Características da instituição e da população	Caracterização	Descrição dos espaços e da genética da instituição.
	Questões institucionais	Averiguação de documentos orientadores da prática formativa
	As dinâmicas e movimentações dos/as jovens	A dinâmica da instituição e as movimentações dos/as formandos/as nas instalações. Como os jovens se aproximam (e apropriam) ou afastam de determinados espaços na instituição
	O papel dos técnicos/formadores	O papel dos formadores na secretaria.
	Relação entre técnicos	O ambiente de trabalho entre técnicos.
Os/As Jovens e suas relação com instituição	Caracterização	Aspetos fundamentais para a caracterização dos/as jovens
	Relação jovens-formadores	A relação entre jovens e formadores e o seu contributo para a prática formativa.
	Reação dos/as jovens ao investigador	Reações à presença do investigador.
	Visões sobre homossexualidade	As visões sobre homossexualidade.

Perspetivas juvenis sobre as sexualidades	A homossexualidade e as questões de género	Homossexualidade feminina e homossexualidade masculina.
	A heteronormatividade e a homofobia	Vários tipos de homofobia.
	A afirmação da sexualidade	A imposição das vivências da sua sexualidade.
Visões sobre a abordagem de diferentes contextos às sexualidades	O papel dos pais	O papel dos pais na abordagem das questões das sexualidades
	O papel da escola	O papel da escola na abordagem das questões das sexualidades.
	A Educação para a Saúde	A disciplina de Formação Cívica /Educação para a Saúde – abordagem às sexualidades
	Os silêncios e as ausências na escola	Os lugares vazios na escola.
Perspetivas sobre a construção social das sexualidades e homossexualidade	A homossexualidade e o estigma social	O preconceito social em relação à homossexualidade e sua repercussão na vivência da sexualidade.
	A <i>guetização</i> do “mundo <i>gay</i> ”	O “mundo <i>gay</i> ” na sociedade. As paradas <i>gay</i> e os bares <i>gay</i> .
	A linguagem e o preconceito	A linguagem que veicula preconceitos.
	As questões culturais	A religião e os costumes. A transmissão geracional de dogmas culturais.
	A mudança e a passagem do tempo	As questões geracionais e a mudança com o tempo.
	O papel do indivíduo	O papel do todos/as, e em especial dos/as jovens na afirmação das diferenças.
	O papel dos meios de comunicação	O papel dos media na exploração das diversidades.

Capítulo 2.4. Das questões éticas

Como refere Pierre Bourdieu, investigar implica, também, uma *relação social* (2007), (ou *processo social* (Burguess, 1997)), ou seja, a criação de relações interpessoais entre investigador e investigados. Umberto Eco, procurando definir o que é a Ética, afirma que “a dimensão ética começa quando o outro entra em cena” (1998). Com efeito, uma investigação é um palco onde se criam relações, relações essas que precisam de ser cuidadas. Assim, o investigador deve assegurar, da sua parte, uma postura Ética em relação não só à própria investigação, mas também aos/às próprios/as investigados/as.

Na primeira reunião que tivemos na instituição, foi-lhes explicado o projeto de investigação, bem como os métodos e técnicas a que recorreríamos. É fundamental que se criem relações de confiança e de responsabilidade, o que implica uma clarificação extensiva do que pretendíamos e dos métodos e técnicas a que iríamos recorrer. Nesta reunião, onde estiveram presentes a Diretora da instituição, a orientadora desta dissertação e eu mesmo, discutimos o que poderíamos fazer, nomeadamente atendendo às questões formais que tanto caracterizam este contexto.

“Fez-se a apresentação do Projeto de Investigação, onde discutimos e limamos hipóteses, atendendo ao público-alvo e à população presente no C. A diretora do revelou-se bastante aberta à investigação, acreditando ser fundamental desenvolver este tipo de temática. Assim, ficou firmado um diálogo profundo com a Dra. L, responsável pela docência da UC “Mundo Atual”, e responsável também pelo departamento pedagógico. “ [NT 1].

Foi a partir de aqui que entramos no terreno, até que tivemos contacto com os/as jovens. No momento em que distribuímos o inquérito por questionário, estes/as foram informados/as do teor do mesmo, bem como lhes foi garantido o anonimato e a confidencialidade. Embora organizados em turmas, não lhes foi, em momento algum, impingida a participação na recolha de dados. Deste modo, procuramos agir por forma a cumprir o *consentimento informado* (Bogdan & Biklen, 1994), bem como a liberdade de decisão e de participação. Este procedimento foi repetido em todas as turmas a que nos dirigimos.

“Apresentei-me e expliquei-lhes, juntamente com a L, para o que vinha. Quando lhes referi que o questionário incidia sobre o tema da homossexualidade, houve risos e gozos, daqueles comuns quando a palavra é pronunciada com gente tao jovem. Senti algum desconforto sobretudo da fila

a esquerda, ouvi o comentário, de um aluno, que se virou para o colega e disse que não “curto nada este tipo de tema”. Apesar disso, todos concordaram em participar e preencheram o questionário.” [NT 26]

No que concerne aos grupos de discussão focalizada, uma vez que o grau de proximidade era maior, não houve necessidade de nos apresentarmos. No entanto, uma vez mais, não foi impingida a participação aos/às jovens. Para além disso, foi-lhes explicado o que iríamos fazer e com que objetivo, que aquele momento iria ser gravado e objeto de notas de terreno. Para a concretização desta técnica, asseguramo-nos de que os/as jovens menores preenchessem, antes da sua concretização, uma autorização expressa dos/as encarregados/as de educação. Este foi o procedimento que subordinou as duas sessões de *focus group*.

Em suma, é fundamental assegurar que a envolvimento dos/as jovens é garantida com o princípio de que estes, enquanto sujeitos produtores de conhecimento, conhecem o mais profundamente possível a investigação de que são alvo e que protagonizam, bem como o façam de um modo livre, consciente e informado. Para concluir, deve evitar-se que se criem constrangimentos resultados de uma diferença de posição propiciada por uma verticalidade adultocêntrica. Tratando-se de uma investigação sobre jovens, é fundamental que trabalhem com eles/as de um modo horizontal, isto é, claro e direto, procurando esbater as dissimetrias sociais que a relação investigador-investigado pode causar (Bourdieu, 2007).

Parte III – Do contexto para o texto: dando voz aos/às jovens

*Subitamente- que visão de artista!-
Se eu transformasse os simples vegetais
À luz do Sol, o intenso colorista,
Num ser humano que se mova e exista
Cheio de belas proporções carnaís?!*

Cesário Verde

Chegados à parte III, procuraremos aqui apresentar e discutir os resultados obtidos através das técnicas que referimos na parte anterior, confrontado a voz dos/as jovens e as suas visões com o que a teoria (no seu sentido lato) expõe. Deste modo, esta parte está dividida em três capítulos que constituem, representam e aglomeram os contributos dos/as investigados/as. Embora tenhamos recorrido a técnicas díspares, e até mesmo a metodologias diferentes, esta discussão será feita procurando interligar (triangulação) as diferentes técnicas, atentando ao maior número de dados possível.

O primeiro capítulo, *a homossexualidade e as representações sociais*, surge na medida em que para nós foi fundamental compreender que visões os/as investigados/as tinham da homossexualidade e de que modo, sob os seus pontos de vista, esta é projetada socialmente, nos quotidianos. Discutir a influência da escola na reprodução de preconceitos sem aferirmos estas visões tornaria, em nosso entender, esta investigação incompleta. Para além disso, este capítulo resulta da avidez que os/s investigados/as mostraram em refletir sobre estas questões.

O segundo capítulo, *A educação e as sexualidades: pluralidades e paradoxos* procurará ser a voz das reflexões dos/as investigados/as sobre a (não) necessidade de uma educação para as sexualidades, refletindo sobre o papel da escola, os lugares das sexualidades nesta instituição, os vazios e as ausências, as práticas e orientações curriculares e, ainda, sobre o papel da família, com maior relevo para os pais/encarregados de educação.

O terceiro capítulo, *uma espécie de epílogo, o futuro somos nós*, tentará ser o espelho das visões destes/as investigados/as para o futuro, que acreditam na sua agência

para uma mudança e, por outro lado, a visão de futuro enquanto passagem cíclica do tempo.

Em suma, tentaremos dar voz aos/as jovens, confrontando as suas visões com a teoria existente e, mais ainda, trazer para a discussão novas dimensões, anteriormente não pensadas, e que surgiram deste contributo valioso e que se tornaram indispensáveis.

Capítulo 3.1. A homossexualidade e as *representações sociais*⁶¹

3.1.1. Os (diferentes) olhares sobre a homossexualidade

A homossexualidade surge, como vimos, retratada socialmente enquanto orientação sexual secundária, menorizada em relação à heterossexualidade, enquanto orientação sexual *universalizante* (Sedgwick, 1990). Deste modo, muitas vezes, a visão sobre homossexualidade pressupõe, para aquele que a analisa (de um ponto de vista heternormativo), uma *superioridade moral* (Hubbard, 2000; Epstein, O' Flynn & Telford, 2002). Assim, o homossexual é um outro, uma categoria (Adam, 2002; Roseneil, 2002) afastada. A formulação das questões, quer a nível do questionário, quer no que concerne aos grupos de discussão focalizada, mereceu a nossa maior atenção e cuidado. Porque a linguagem reforça muitas vezes essa hierarquização (Butler, 1993a; Derrida, 1972; Louro; 2001b), poderá, à primeira vista, parecer que a formulação das questões é ela mesmo, mesmo que de forma inconsciente, resultado dessas forças. Cabe ressaltar, no entanto, que quando nos referimos “à homossexualidade” e ao “homossexual”, fazemo-lo prepositadamente (e fá-lo-emos nesta discussão) de um ponto de vista científico, isto é, procurando destacar o objeto de pesquisa.

Desta forma, como podemos analisar nos gráficos que se seguem, os/as investigados/as demonstram, na maioria das vezes, uma grande abertura em relação à homossexualidade:

⁶¹ Seguimos, aqui, o conceito de representações sociais à luz da definição apresentada por Émile Durkheim (2001), na medida em que elas constituem um conjunto de ideias e de visões que perpetuam a construção de um conceito.

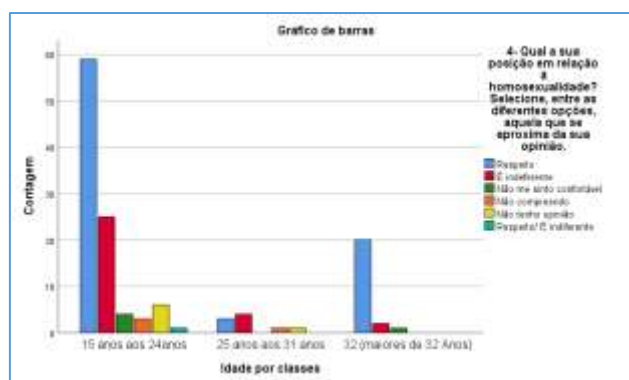


Fig. 7. Gráfico das respostas à pergunta 4 do inquérito por questionário

Observando o gráfico 7, verificamos que, quando questionados sobre o seu posicionamento em relação à homossexualidade, os/as respondentes afirmam: **no primeiro grupo**, 59 em 98 respondentes selecionaram “respeito”, 25 selecionaram “é indiferente”, 4 “não me sinto confortável”, 3 “não compreendo”, 6 “não tenho opinião” e 1 “é indiferente/respeito” – podemos assim concluir, em laivos gerais, que estes/as jovens têm uma percepção “positiva” da homossexualidade, não alheando, contudo, ao facto de que 4 respondentes não se sentem confortáveis, o que podemos ligar às questões do medo. **No segundo grupo**, a lógica dos resultados diferiu um pouco do primeiro, não obstante a proximidade de idades: num universo de 9 respostas, obtivemos 3 em “respeito”, 4 em “é indiferente”, 1 em “não compreendo” e 1 em “não tenho opinião”. Embora um pouco diferentes, salienta-se a expressividade, dentro deste quadro, às primeiras duas respostas. **No terceiro grupo**, cabe ressaltar a discrepância entre a resposta “respeito” (20 respostas em 23), “é indiferente” (2 respostas) e “não compreendo” (1 resposta).

Numa análise mais global, de salientar a grande incidência da resposta “respeito”, o que revela um olhar “positivo” em relação à homossexualidade. É certo que as opções “respeito” e “indiferença” não concretizam um posicionamento claro, pelo que poderemos estar perante aquilo que podemos considerar por “tolerância”, e aqui entraríamos no campo das hierarquizações, ou, por outro lado, pensar que, para eles/as, esta seria uma “não-questão”, na medida em que não teriam preconceito. Para além disso, à resposta “indiferença”, os/as inquiridos/as poderão ter-lhe dado o valor de “não me diz respeito”, na medida em que as sexualidades se circunscrevem à inimizade e privacidade dos sujeitos (Britzman, 1996).e, ainda, as respostas “não compreendo”, “não me sinto confortável” e “não tenho opinião”, o que podem ser reveladoras de um grande

desconhecimento em relação ao tema e, ainda, um medo do homossexual, ou seja, a homofobia⁶².

A pergunta 6 surge na sequência da que anteriormente analisamos, aqui numa dimensão de proximidade à homossexualidade, onde é perguntado aos/às inquiridos/as, num caso concreto, quais seriam as suas reações se um/a conhecido/a assumisse a sua homossexualidade:

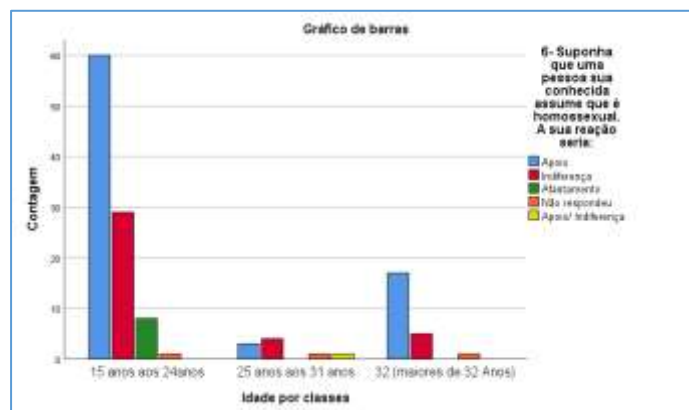


Fig. 8 Gráfico das respostas à pergunta 6.

Da leitura deste gráfico, verificamos que a distribuição das respostas se assemelha (em proporcionalidade, claro está) às respostas à pergunta 4 “Qual a sua posição em relação à homossexualidade?”, o que nos permite retirar algumas conclusões: em primeiro lugar, a grande incidência da resposta “apoio” e “indiferente”, seguindo a mesma lógica da questão anterior, enquanto enunciador de uma visão positiva em relação à homossexualidade. Em segundo lugar, algo que deve merecer grande cuidado: a proporcionalidade entre as respostas “não me sinto confortável” e “não compreendo” à questão 4 com a incidência da resposta “afastamento” à questão 6, incidência essa registada exclusivamente no grupo de idades entre os 15 e os 24 anos, o que nos deve levar a questionar e refletir sobre as questões do preconceito e da ideia pré-concebida de que as gerações mais novas revelam maior abertura. Deste modo, importante será concluir a necessidade premente de uma abordagem das questões das sexualidades com os/as jovens, por forma a esbater um medo que leva ao afastamento do outro *estranho*.

⁶² Se atentarmos no étimo da palavra, verifica-se que vem da grego *phobia*, que significa medo. Ora, quando refletimos sobre as questões da homofobia, não podemos equipará-la a outras fobias, na medida em que as suas componentes emocionais resultam de uma ansiedade em direção ao que é temido, mas sim, como refere Gregory M. Hereck, “anger and disgust are more likely than fear to underlie dominant groups’ hostility toward minority groups” (2004: 9).

Dentro desta visão de “afastamento” e de incompreensão”, o contributo de B., no primeiro grupo de discussão focalizada, parece importante:

R: Eu não acho piada a nenhuma delas...

Eu: O que é que o B acha?

B: (descontraído, com ar de gozão e um pouco entediado) Ohh, não acho piada a nenhuma delas mas lá está, é a sexualidade que escolheram, não tenho nada contra isso nem nada, não tenho nada a dizer. (focus group 1)”

“B.” é um jovem rapaz que se destaca na turma pela sua irreverência e atitude desafiante em relação aos formadores e à aprendizagem, sendo aquilo que poderíamos, repescando as categorizações de Machado Pais, considerado o “baldas” (1993). Esta reação de “B.”, manifestada num afastamento imediato do *outro* enquanto *abjeto*⁶³, e na recusa em falar sobre o assunto, denota um espírito masculinizado que sente, de certo modo, que falar sobre o assunto poderá resultar na perda dessa masculinidade que performatiza constantemente e, assim, quebrar as barreiras que o colocam num lugar seguro, o da [sua] *dominação masculina* (Bourdieu, 2001; Connell & Messerschmidt, 2013). Para além disso, cabe ressaltar aquilo que B. encara como escolha, ou seja, a homossexualidade enquanto escolha de um caminho díspar ao normativo, na medida em que “escolhem ser diferentes”. Poderemos, através da relação entre os resultados das questões 4 e 6, e o contributo de B., pensar numa relação direta entre a o afastamento e medo da perda dessa masculinidade?

Sexo * 6- Suponha que uma pessoa sua conhecida assume que é homossexual. A sua reação seria: * Idade por classes

Crosstab

Contagem

6- Suponha que uma pessoa sua conhecida assume que é homossexual. A sua reação seria:

Idade por classes		Apoio Indiferença Afastamento		
15 anos aos 24 anos	Sexo			
	Masculino	23	24	7
	Feminino	37	5	1
Total		60	29	8
25 anos aos 31 anos	Sexo			
	Masculino	1	3	
	Feminino	2	1	
Total		3	4	

Fig. 9. Tabela representativa das respostas à questão 6 por sexo.

⁶³ Julia Kristeva, em “Pouvoirs de l’ hourreur: Essai sur l’ abjection”, apresenta uma definição de abjeto que se relaciona com a questão da homofobia manifestada pela reação e pelo discurso de B.: “De l’ objet, l’ abjet n’ a qu’ une qualité – celle de s’ opposer à je. Mais si l’ objet, en s’ opposant, m’ equilibre dans la trame fragile d’ un désir de sens (...) au contraire, l’ abject, **objet chu**, est radicalement un exclu et me tire vers là où le sens s’ effondre (...)” (1980: 9).

Com efeito, através destes resultados discrepantes entre rapazes e raparigas, onde a expressividade, no caso do sexo masculino, das respostas “afastamento” e “indiferença”, em comparação com o sexo feminino, deixa margem para concluirmos que, atentando a esta amostra específica, essa relação é não só clara como específica, o que nos permite entender que existe ainda uma **homofobia** muito presente entre os jovens rapazes. Atentando às questões das masculinidades hegemónicas, que expusemos até então, importa também trazer para a análise o gráfico da questão 11, “A escola deveria abordar com mais profundidade a temática da homossexualidade, procurando clarificar os estudantes”:

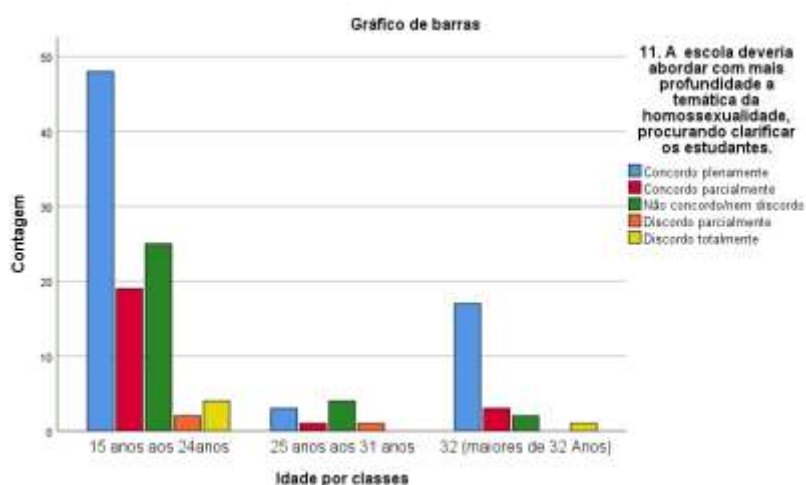


Fig. 10: Gráfico das respostas à questão 11

No primeiro grupo, num universo de 98 respostas, 48 respondentes afirmaram concordar plenamente (49%), 19 afirmaram concordar parcialmente (19,3%), 25 seleccionaram a opção “não concordo nem discordo” (25,5%), 2 discordam parcialmente (2,1%) e 4 discordam totalmente. Como podemos aferir do gráfico, salvo algumas [ligeiras] diferenças, estas são visões que trespassam os três grupos de idade. Podemos afirmar, portanto, e dada a expressividade na resposta “concordo plenamente”, que, no geral, o reconhecimento de que a escola deveria abordar com maior incidência as temáticas da homossexualidade é um facto. No entanto, é aqui mais uma vez inegável a incidência nas respostas cinzentas, (não concordo nem discordo) sobretudo no que ao primeiro grupo diz respeito. Por isso, decidimos ir a fundo nesta questão e analisar os resultados deste grupo tendo em conta o sexo dos inquiridos. Deste modo, o gráfico que se segue demonstra os resultados atendendo a essa dimensão:

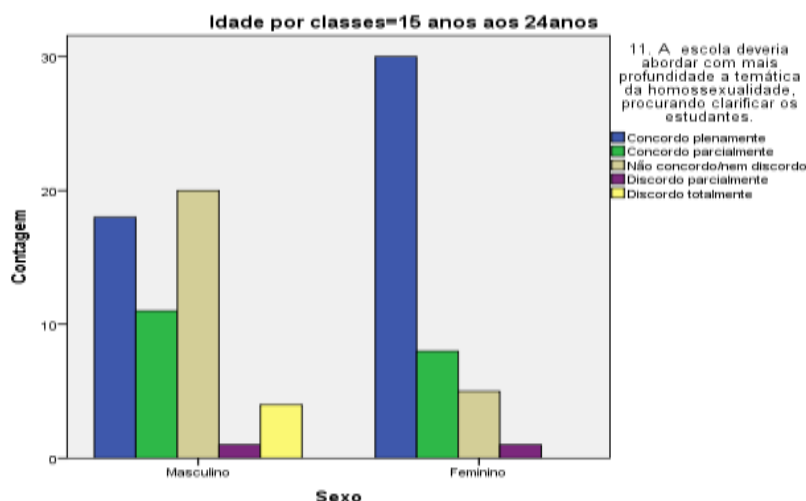


Fig. 11 Resultados do grupo de idades entre os 15 e os 24 anos à questão 11.

Como podemos verificar, dentro do grupo existe uma discrepância de resultados se atendermos ao sexo dos inquiridos. Atentando no gráfico, percebemos que, em primeiro lugar, todas as respostas “discordo totalmente” foram dadas por elementos do sexo masculino, bem como averiguar que a maior incidência das respostas “não concordo nem discordo” foram dadas por rapazes. Por outro lado, no que à incidência das respostas “concordo plenamente”, percebe-se claramente que este consenso é mais generalizado entre as raparigas do que entre os rapazes. Este desconforto em relação à homossexualidade, aliado a uma visão hegemónica da masculinidade, pode ser entendido atentando a diversos estudos, como o caso de Lynda Measors que, estudando as visões dos/as jovens, atendendo ao género, sobre a Educação Sexual e os seus programas, afirma que “there is a growing body of research which asserts that gender is influential in adolescent responses to sex, sexuality and relationships education”(2004: 155).

Na verdade, se atentarmos aos grupos de discussão focalizada na sua globalidade, percebe-se que a abertura das jovens raparigas em abordar desenvolver o tema, bem como o reconhecimento da importância da abordagem da [homo]ssexualidade nas escolas é maior do que nos jovens rapazes, que, em grande maioria [não todos], afirmam que discutir estas questões são “uma treta”, por exemplo.⁶⁴ Lambert *et al.*, na investigação que desenvolveram, onde procuraram aferir as visões dos jovens estudantes em relação à homossexualidade, concluem, entre outros, que “male had more negative views towards gays and lesbians than did females” (2006:23). Ainda, estes autores afirmam que é

⁶⁴ Voltaremos a esta questão no capítulo III.

possível uma relação entre as percepções sobre a homossexualidade e o convívio com pessoas homossexuais, destacando que este propicia uma maior abertura perante a diferença (Lambert *et al*, 2006; Schope & Eliason, 2000), visão essa corroborada por “J”:

J: E se tiver um gajo na turma com dois pais ou duas mães, já vai começar ... Eu vou te ser sincero, quando tinha 14 15 anos era contra. Depois fui para uma escola de artes e ajudou me imenso...

Eu: Essa escola ajudou te a abrir a mentalidade...

A: Mas não foi pela escola em si, foi pelo pessoal que vai para a escola.

J: Eu entrei para lá e conheci muita gente e percebi como é que as coisas funcionavam...

Eu: Vocês acham que a Escola influencia (enquanto instituição) influencia a forma como vocês olham a homossexualidade?

A: É mais, é quem frequenta...

J: Quando eu falei da escola, estou a falar dos sítios, tinha muita gente que era homossexual, e fez com que saísse de lá depois de três anos com outra imagem. Se calhar por ter tido relações pessoais com pessoas homossexuais é que posso dizer hoje em dia que são pessoas normais. Posso não ir com a cara de alguém mas não e por serem gays.

Outros contributos dos *focus group* trouxeram contributos interessantes no que diz respeito às visões (neste caso, exclusivamente dos/as jovens) sobre a homossexualidade. Quando confrontados com a conceito de homossexualidade, os/as investigados/as, com quem realizamos as sessões de grupo de discussão focalizada, mostraram visões interessantes sobre a homossexualidade:

*“S2. É a **sexualidade deles**, mas sim, há casos em que são felizes e eeeeeeeeh, nos temos de aceitar isso. Não é sempre a criticar isso, o facto de serem homo, bi ou lésbicas.. eeeeh, **somos todos iguais e não havia de haver tao retrógrados.**”(focus group 1)*

*“A: **Eu acho que a homossexualidade é algo de perfeitamente normal.. natural.** É uma reação a outra pessoa, depende do sexo, do corpo da pessoa.” (focus group 2)*

Destes contributos podemos retirar duas aceções em relação à homossexualidade. Em primeiro lugar, “S2” exclama uma *cidadania inclusiva* (Lister. 2007), reclamando valores como a justiça na igualdade de tratamento, a liberdade na construção de projetos biográficos e o reconhecimento e respeito pelas diferenças (Lister, 2007). Sendo a sexualidade “deles”, a “S2” coloca-se de fora do grupo (se analisarmos a dimensão discursiva deste contributo, compreendemos aqui um afastamento em relação ao *outro*, que deve ser aceite enquanto diferente, mas não de fora da sua compreensão). Por outro

lado, ao analisarmos o contributo de “A.”, estamos perante aquilo que é a naturalização das sexualidades, ou seja, a análise das orientações sexuais na sua dimensão biológica. Certamente que “A.” não terá refletido sobre estas questões, querendo certamente dizer que a homossexualidade será tão “normal” quanto a heterossexualidade, não questionamos isso. No entanto, os discursos da dimensão biológica das sexualidades levam sempre a uma aceção das mesmas enquanto biologicamente determinadas o que, segundo Lynda Birke, “tends to arise in argumnts defending rigid, traditional roles of gender and sexuality (...) (2002: 58).

P. também reflete sobre homossexualidade, ao referir:

*“P. Eu acho que a homossexualidade e a bissexualidade é uma **escolha livre de cada um** porque se formos a ver as pessoas gostam do **companheiro ou da companheira pelo sentimento que têm por ela, não só pelo sexo em si**. E eu acho que as pessoas são livres e (aaaaah) de escolher o seguimento que querem e (eeeh) eu acho que a mentalidade está ainda para trás daquilo que devia estar.” (focus group 1)*

Este depoimento de P. é interessante na medida em que destaca as questões dos afetos em relação às sexualidades, contrariando uma visão circunscrita das mesmas enquanto manifestação de uma preferência numa dimensão exclusiva ao sexo e ao desejo. Ao mesmo tempo, a palavra “escolha” é aqui interessante na medida em que, por um lado, nos pode remeter para o questionamento das orientações sexuais enquanto escolha, discurso esse aliás muito presente ou, por outro lado, a escolha enquanto direito, i.e, a afirmação dos direitos sexuais (cf. World Association for Sexual Health) dos/ as homossexuais.

Outro ponto que os/as investigados/as realçaram foram as questões do *coming out* e do **medo** (o medo aqui não enquanto homofobia mas o medo que os/as homossexuais sentem). A metáfora do armário (Sedgiwck, 1990), entrou no dicionário social, ilustrando este processo onde o homossexual assume a sua sexualidade.

*“P: As pessoas nunca quiseram falar tanto **com receio**... Acho que, ainda agora há receio de falar da homossexualidade e da bissexualidade mas... , mas acho que antes ainda havia mais, porque o preconceito era maior: (focus group 1)*

*R: Eu acho que também as pessoas que são homo não dizem o que são **com medo** do que as outras pessoas possam pensar, que ela é diferente ou assim... Cada um é por si, cada um deve seguir aquilo que acha,.. hummm é o que eu acho. (focus group 1)”*

Como referem, há o medo de assumir uma diferença (socialmente criada por um paradigma heteronormativo), numa sensação de não pertença, de *isolamento social* (Britzman, 1996). Este medo, perpetuado pela heteronormatividade, é um medo que, poderá ser uma constante, pois o processo de “saída do armário” é um processo não-finalizado, ou seja, é um processo que se pode manter ao longo da vida do/a jovem homossexual e que o/ coloca, portanto, sempre perto do armário (Britzman, 1996; Sedgwick, 2007). No entanto, “R” refere que anteriormente o medo era maior, dando a entender que houve uma evolução. Sasha Roseneil reflete sobre estas questões, ao referir que o *coming out*, enquanto estereótipo moderno, começa a perder a sua força e que, numa sociedade pós-moderna, os/as homossexuais se encontram “beyond the closet⁶⁵” (2002).

Ainda na questão do medo, importa destacar outro contributo, o de “B.”, uma jovem rapariga que, no momento da discussão focalizada, fala abertamente, pela primeira vez para os/as seus/suas colegas, da sua homossexualidade. Cabe ainda referir que este momento surgiu na sequência de “A.”, uns minutos antes, ele mesmo assumir a sua bissexualidade.⁶⁶ Ao refletir sobre a sua experiência, ela relembra o que a sua mãe, movida ela mesmo pelo medo, lhe disse:

“B: Eu posso dizer... Do que estavas a falar agora. A minha mãe, quando lhe contei, passado algum tempo ainda tentei falar com ela mas ela começou a evitar esse assunto, evitava ao máximo falar disso. Ela disse-me para não dizer isso às pessoas, principalmente em relação aos trabalhos, porque ela disse que ia interferir na escolha. Podiam ter isso em atenção...”

J: Sim, porque tu metes no currículo que és lésbica... (ironia).

B: Não, mas disse para não dar a entender porque as pessoas ainda discriminam... (focus group 2)”

Aqui, mais uma vez, destaca-se o medo, neste caso da sua mãe, de que ela possa ser discriminada pela sua orientação sexual. Ou seja, destes contributos subentende-se a

⁶⁵ Esta evolução deve-se, segundo a autora, ao facto de a sociedade patriarcal ser desafiada pelos movimentos feministas e LGBTQI (Roseneil, 2002). No entanto, se é reconhecível essa evolução, ela não implica, pelo que expusemos até aqui, que os/as homossexuais se encontrem, ainda, muito próximos do armário, como aliás Eve Sedgwick defende, ao afirmar que “o armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora.” (2007: 22).

⁶⁶ Não pretendendo fugir à discussão central, estes momentos representam, em nosso entender, aquilo que um momento de diálogo e abertura, mesmo que em contexto de investigação num centro de investigação, pode proporcionar a estes/as jovens.

compreensão destes/as jovens em relação às forças que (ainda) circunscrevem o homossexual ao armário, o empurram para um local secreto.

3.1.2. *Gay?* Da heteronormatividade castradora aos comportamentos de género tipificados

Uma das grandes questões de trespassa as questões da identidade sexual é a sua relação com as questões da identidade de género (Louro, 1997) resultado de uma visão heteronormativa que se relaciona não só com a visão de uma sexualidade normal e o seu oposto, mas também com a construção de uma identidade de género cuja performance deve obedecer às formas hegemónicas (Butler, 1993b). Atentemos nos seguintes excertos:

*“R: Há sempre **aquela coisa da bicha...** Quando pensamos, pensamos sempre numa bicha, acho que é um bocado disso, e também o gozo vem daí... O gozar, eu acho que as mulheres, **as mulheres lésbicas não sentem tanto o gozo como os homens**, porque eu, eu penso, **eu quando era mais novo, pensava num gay, pensava numa bicha, aquelas com manias, tiques...** eu acho que é por aí que as pessoas gozam...*

Eu: Tem graça, gay, aquelas, é uma mulher ou um homem?

*E: No assunto das mulheres, o facto de as mulheres não sentirem tanto gozo como os homens, isso deve-se também pela sociedade e a história, ainda não mudou. **As mulheres sempre foram o elo mais fraco**, sempre foram as sensíveis, e isso tipo, o homem não, **o homem sempre foi o macho, o forte...** e um **homem ser mais fraco neste caso que uma mulher, sente muito mais o abuso e o bullying que a mulher...***

*P: Eu acho que sim... Eu acho que tem a ver com a **parte de ser o macho, da História**. Mas na mulher, eu acho que tem a ver com a parte de sempre tentou haver igualdade. Eu acho que a mulher, como sempre tentou neste caso lutar pela igualdade, acho que não é tão chocante como um homem que sempre foi o **macho, o homem é que manda, o homem é tudo. É uma treta...***

*N: Eu acho que a feminilidade num homem não deveria ser uma ofensa.. muitas vezes é que por isso, **uma grande ofensa é ir buscar a feminilidade num homem, isso é ofensivo para mim como mulher.***

*E: Mas para mim faz-me confusão. Faz-me tanta confusão um gajo comer muitas gajas, isso a mim mete-me nojo, **como o paneleiro ou um gay ser abichanado nesse aspeto ... Existe um meio termo.** Acho que um paneleiro sente que é preciso ser abichanado para sentir. Isso não é assim. **É uma pessoa normal e não precisa de abusar e ir aos extremos como um homem comer***

“muitas mulheres, acho que isso aí é um bocado por aí, acho que existem limites...” (focus group 1).”

A negrito, destacamos as passagens que nos merecem maior destaque. Na primeira fala, assistimos àquilo que Foucault referia como o retrato típico do homossexual ou do invertido (1994b), quando o R. se refere à “bicha” com uma aura repulsiva (Foucault, 1994b). Esta era a imagem que o R. tinha, enquanto criança, numa construção de uma identidade homossexual unívoca enquanto representação social, ou seja, a produção de conhecimentos (uma imagem, um significado) influencia as práticas e as identidades dos grupos, bem como influencia-nos na estruturação dos seus pensamentos (Oliveira, 2004). Esta imagem traz à memória o que era referido como a diabolização do homossexual, numa espécie de construção de um homossexual bom e do outro o que erra duplamente. Aquele que quebra esta corrente é o que erra duplamente⁶⁷ porque não obedece ao “meio termo”. Como E. preconiza esta visão do rapaz *gay* enquanto figura desviante (o que não é macho⁶⁸) está assente num paradigma heteronormativo e de masculinidade hegemónica que faz lembrar, como vimos anteriormente, as figuras do ativo moral (masculino) e do passivo moral (feminino) (Foucault, 1994b), ou seja, e como a N. refere, a busca da feminilidade no homem (homossexual) enquanto ofensa é atribuir-lhe características associadas a esse “género-insulto”, ou seja, numa visão de que a feminilidade (uma vez mais, socialmente construída e homogeneizada) o enfraquece moralmente. o que leva à construção de uma homossexualidade mais legítima (izada) do que a outra (Jackson, 2006)⁶⁹. Por outro lado, e ainda na sequência desta reflexão, a visão hierarquizante dos géneros e a sua associação a comportamentos-tipo resulta naquilo que estes/as jovens acreditam ser a maior facilidade na “aceitação” de um casal homossexual de duas raparigas/mulheres do que, dois rapazes/homens.

“A: É bem mais fácil a aceitação de duas mulheres. É sexy.. é considerado sexy... é algo atraente de ver.

⁶⁷ Este “duplo erro” na aceção de que a homossexualidade é um erro enquanto negação da função reprodutiva do homem (heteronormatividade) e, por outro, na medida em que feminiliza.

⁶⁸ A figura do macho poderá ser entendida aqui sob dois prismas: em primeiro lugar, o macho enquanto divisão biológica (*male*), cuja função, em primeira instância e numa dimensão puramente animal, é a função reprodutiva; por outro lado, a figura do macho no gíria popular, ligada à masculinidade exacerbada e à conquista. De qualquer das maneiras, estas duas visões representam o poder das representações sociais na normativização de uma orientação sexual (a heterossexual) bem como na hegemonia, mesmo que simbólica, do género masculino. A feminilização do homem constitui, assim, um desafio à sua *dominação masculina* (Bourdieu, 2001).

⁶⁹ Cf. Capítulo IV: Parte I

J: Um dos maiores fetiche dos homens é isso..

*J: **Porque vivemos numa sociedade machista...** Tudo o que nós fazemos, o que os homens fazem, é por causa da mulher, o sexo oposto. Publicidade que passa na televisão. **Nos vivemos sobre a mulher...***

A: O que ele quer dizer é que a mulher é um objeto, ou seja, é uma maneira de agradar o homem. Se reparar por exemplo na publicidade da Sagres: a mulher e cerveja

J: E futebol

*A: **Usam um corpo apelativo...** As mulheres também bebem cerveja, mas porque não põem um homem? Porque é mais para homens...” (focus group 2)*

Na sequência desta análise, importa também destacar o seguinte excerto de B., ao refletir sobre as questões da bissexualidade:

*“B: Sim é verdade, e depois há o aspeto, eu acho que a bissexualidade é mais aceite do que a homossexualidade... não sei bem porque mas nota-se isso nas pessoas. **Quando uma pessoa diz que é bissexual parece que não é tao mau do que quando diz que é homossexual. Não sei, mas penso que as pessoas acham que, é como se houvesse a esperança de ser poder ser heterossexual.**” (focus group 2)*

Ao referir a maior facilidade em assumir uma bissexualidade, B. expõe aquilo que é a assunção da bissexualidade enquanto “mal menor”, porque se aproxima e contém resquícios de uma matriz heterossexual (Buttler, 1993b), conferindo assim uma esperança num regresso à “normalidade”.

3.1.3. Refletindo sobre o poder e a marginalização das sexualidades periféricas

No enquadramento teórico refletimos sobre a questão do poder e a sua influência na economia das sexualidades. Vimos que, em termos teóricos, se analisa as sexualidades sob, essencialmente, dois prismas distintos. Em primeiro lugar, a visão das sexualidades enquanto realidade biológica e intrínseca ao ser humano e, por outro, a visão de que as sexualidades estão historicamente inscritas, pelo que são construídas concetualmente pelas culturas e os seus discursos. Vimos também a influência que estas inscrições, em termos discursivos, têm na criação de preconceitos, ao longo da história, em relação à homossexualidade, relegando-a para uma dimensão periférica.

Um dos aspetos que os/as jovens focaram, quando refletiam sobre os preconceitos em relação à homossexualidade, foi o peso da **religião** na construção (e decisão) das vivências sociais no que diz respeito à sexualidade:

“R: Eu acho que a homossexualidade ainda vai passar uma coisa que tem de se passar, há uns anos atrás o sexo era um tabu como a homossexualidade é hoje em dia... eeee, à medida que a sociedade vai pondo de parte a religião, a religião católica ou muçulmana, que, como a N disse, a homossexualidade sempre existiu, eeee, o que tornou a homossexualidade um tabu foi de certa forma a religião porque ia contra a..., a religião que maior parte da população mundial adotou que foi os cristãos e os muçulmanos.” (focus group 1)

“A: É assim, eu acho que ser homossexual é completamente normal como um casal heterossexual. a maior influencia na maneira como se olha a homossexualidade será relativamente à religião ... as pessoas optam muito porque, Deus disse que o Homem devia estar com uma mulher, e como na Bíblia não refere a homossexualidade as pessoas são contra a homossexualidade, não creem na homossexualidade.” (focus group 2)

“B: Como o A já tinha dito aqui, acho que uma das maiores influências em relação à aceitação da homossexualidade, acho que é mesmo a religião... muitos anos viveu se sobre isso e acho que foi se desenvolvendo essa coisa da homossexualidade ser tipo um bicho, e acho que, quando a comparação entre homens e mulheres, é mais fácil a aceitação de duas mulheres.” (focus group 2)

A negrito, destacamos as passagens que destacam o relevo que a religião teve (e ainda tem) para estes/as investigados/as, ao longo da história, na construção de discursos sobre o sexo. O que sobressai destes contributos é, essencialmente o valor da autoridade religiosa sobre as vivências e a importância da crença enquanto fator de valorização e de validação da realidade. Ora, Dawne Moon (2002) refere que o argumento mais forte usado pela religião é o da atribuição da legitimidade moral àquilo que é natural. Em termos canónicos (portanto), Deus criou o Homem para ser heterossexual, cuja função reprodutiva, assegurada pela instituição do casamento, deve ser assegurada. Deste modo, o modo como a religião construiu e reproduz o homem e a mulher, numa aceção tradicionalizante, leva à criação de “gender-roles”. O homossexual, enquanto transgressor deste *modus vivendi* “natural” (Roggemans *et al.*, 2015), é estereotipado enquanto exterior à moral. Deste modo, a mecânica do poder (aqui, a religião) procura, acima de tudo, uma estereotipização dos comportamentos imorais, por forma a constitui-los como ordem natural para a desordem (Foucault, 1994a) e, por conseguinte, a auto-manutenção do [seu] poder. Em suma, “o conceito de natureza aparece (...) como uma forma de manter uma ordem social legitimada” (Toldy & Santos, 2016: 44). Logo, o que não é natural, ou seja, moralmente valorável, é renegado para a categoria do pecado.

Para além disso, uma dimensão que surgiu, e pela qual não esperávamos inicialmente, foi a referência, por parte dos investigados/as, às classes sociais ⁷⁰ e ao meio social enquanto fator importante na reprodução de preconceitos em relação à homossexualidade. Cabe referir que, na visão dos/as mesmos/as, há uma clara ligação entre a *urbanitas* e a intelectualidade, o conhecimento e a informação, e *rusticitas* enquanto local mais suscetível de sofrer o controlo das *aparelhagens* religiosas, o que em si só revela uma visão da sociedade a duas dimensões, preconizando uma dicotomia entre o mundo urbano e o mundo rural.

“N: Sim, sim. .. até porque, normalmente, quem tem mais preconceitos, normalmente a nas classes sociais mais baixas, que têm um (ruído) porque são muito crentes. Normalmente se é um meio aberto, intelectual, não há tanto preconceito em relação, eeeh, o próprio Pessoa e Sá Carneiro, pode se adivinhar aspetos homossexuais nas suas obras, eeee, pronto.

D: Aqui na cidade, acredito que os pais aceitem... num meio rural não.. não ‘tou a ver as pessoas de lá a aceitar... não ‘tou a ver a aceitar que os filhos com seis sete anos estejam em contacto com aquilo.. e lá está, a religião, a educação que eles tiveram, a educação religiosa que eles tiveram, não vai deixar que eles permitam isso com os filhos dele, vão querer que os filhos tenham a mesma educação que eles tiveram e isso.. “(focus group 1)

Ora, do que “N.” refere, esta abertura ao conhecimento nos meios mais urbanos dificulta uma reprodução de preconceitos, tornando as *aparelhagens* mais ineficazes, ao passo que nos meios rurais, subsiste o peso da Igreja e a sobrevalorização das crenças enquanto fator primordial para o desenvolvimento das culturas. “D.” vai mais longe, ao afirmar que, nestes contextos, torna-se difícil a implementação de projetos educativos ou a abordagem de questões que se distanciem do cânone clerical. Mais ainda, da sua análise podemos destacar a religião enquanto valor educacional [em si] do qual os pais não quererão abrir mão, o que nos leva para as questões da reprodução do capital cultural,

(...) la transmission du capital culturelle est sans doute la forme la mieux dissimulée de transmission héréditaire de capital et reçoit de ce fait un poids d'autant plus grand dans le système de stratégies de reproduction que les formes directes et visibles de transmission tendent à être plus fortement censurées et contrôlées.” (Bourdieu, 1979, 4).

⁷⁰ Importa destacar a visão de que, neste contributo, está subjacente a visão de uma sociedade dividida em classes, sendo que as classes sociais menos favorecidas são as que surgem rotuladas como “mais fechadas”, porque com um *capital cultural* mais baixo, enquanto as outras, porque com um *capital cultural* mais elevado, são mais abertas.

o que claramente influencia, nestes meios, o acesso ao conhecimento e ao questionamento em relação às sexualidades na sua globalidade, dando espaço para uma preconização da sexualidade de um ponto de vista religioso, isto é, a sexualidade na sua função reprodutora (como vimos, a heteronormatividade) e, por outro lado, perpetuando distanciamentos em relação às sexualidades heterodoxas e representações sociais em relação à homossexualidade e consequentes preconceitos.

Desta análise fortemente vinculada a uma dialética generalizadora dos espaços, onde ao conhecimento urbano se antetiza o desconhecimento rural, resulta a ilusão de que, por um lado, nos meios urbanos o preconceito não existe, ou não é tão expressivo e, por outro, a generalização de que a *rusticitas* é, *de per se*, um espaço carregado de preconceitos. Tudo isto poderá levar a uma reflexão mais afunilada. Esta sensação de que as *aparelhagens* são existentes reforça a questão do poder invisível, muitas vezes pouco perceptível, numa aparente “não-existência”.

Outra dimensão relacionada com o poder que os investigados/as destacaram em relação às sexualidades é a da **linguagem**. Ora, como Foucault ressalta, as sexualidades estão discursivamente inscritas (1994a), ou seja, a construção social do conceito de homossexualidade é veiculada em termos discursivos, sendo estes discursos não só resultado das estruturas do poder heteronormativo (como por exemplo, a religião, as tradições culturais), como também construtora de imagens e, por conseguinte, veículo de preconceitos:

“B: eu não penso assim. Eu acho que a própria palavra é um rótulo, como heterossexualidade. Não se devia falar de homo e hétero, mas sim de sexualidade. Não deviam existir essas duas palavras. Não tem a ver com a forma de dizer. É um casal só.

M: Mas então imagina, tens um filho. O normal é nascer de um homem e de uma mulher. O teu filho não vai saber o que é homossexualidade. Quando ele crescer, se vir um casal de homossexuais, vai perguntar. O que lhe vais dizer?

B: é um casal que teve uma escolha diferente.” (focus group 2)

Este contributo de “B.” vai ao encontro do que as teorias *queer* têm defendido, na medida em que é necessário desfazer a construção binária (Louro, 2001b; Derrida, 1972) do pensamento ocidental, pelo que à heterossexualidade não se antagoniza uma homossexualidade estanque. A visão de “B.” não só representa o reconhecimento das alteridades como parte de um princípio de não inferiorização entre as diferentes orientações sexuais. Deste modo, para uma mudança de *doxa*, é necessário repensar a

linguagem, que será, ela mesmo, um bastão para a dissipação das desigualdades e das catalogações (Britzman, 1995; Butler, 1993a; Louro, 2001b).

3.1.4. As manifestações sociais de uma identidade: sobre a guetização “forçada” e a afirmação de uma identidade sexual

Uma das questões que foi bastante abordada pelos/as jovens nos grupos de discussão focalizada foi a questão dos bares *gay* e das chamadas marchas *gay*, bem como aquilo que alguns/umas jovens afirmaram como a “exteriorização da homossexualidade” num ímpeto de manifestação de identidade. Ao refletirem sobre estes fenómenos, os/as intervenientes encetaram debates preciosos e que revelam algumas visões que convém explorar e discutir:

*“B. Ohh, não acho piada a nenhuma delas mas lá está, a sexualidade que escolheram, não tenho nada contra isso nem nada, não tenho nada a dizer. Apenas essa coisa dos bares, **que metem homossexualidades e pa’ lésbicas e assim, se calhar é pa’ se sentirem mais à vontade, não se sentirem gozados, porque tipo, se for um par tipo duas pessoas, vão a um bar normal se calhar lá está, saem de lá gozados e com outra imagem por serem diferentes do que estão lá. Por isso é que se calhar criaram esses bares e assim, para ‘tarem mais a vontade e ‘tarem entre eles, mas lá está, isso é um bocado pôr à parte***

N: Segregar...

P: Exatamente... mas eu também acho que se um casal hétero for a um bar desses os amigos do casal vão se virar : “ah, então foste a um bar de gays ou de lésbicas)”, há muito esta discriminação eu acho, e não deveria haver porque é isto que acho que faz os bares serem separados. E eu acho que cria mais separação, apesar de haver mais à vontade da parte dos homossexuais.” (focus group 1)

Observando estes excertos, verificamos que estes/as jovens, ao entenderem a existência de espaços cujo público-alvo é a comunidade LGBTQI⁷¹, denunciam a sua existência, mesmo que recorrendo a generalizações, enquanto *locus* de identificação, onde os homossexuais se poderão sentir mais à vontade para vivenciarem a sua identidade sexual em liberdade (mesmo que relativa), sem contrangimentos ou medos de um julgamento, ou seja, há uma guetização forçada por uma heteronormatividade que vigia, analisa os

⁷¹ Poderíamos aqui discutir a existência deste tipo de espaços, refletindo sobre a sua pertinência e sobre as suas realidades. No entanto, a referência a estes espaços, aproveitando o contributo dos/as intervenientes, tem um papel acima de tudo ilustrativo.

comportamentos exteriores a si e os *corpos estranhos* (Louro, 2004), que se movimentam e comportam diferentemente, destabilizando o *cosmos*. Por outro lado, se nos focarmos na afirmação de “P.”, percebemos que, em seu entender, esta guetização constrói e reproduz a visão de um mundo LGBTQI numa dimensão clandestina, subterrânea, obscura, onde as vivências da identidade sexual na sua plenitude estão reservadas a esses mesmos espaços (Forrest, 1995), numa espécie de amordaçamento das identidades, relegando-as uma vez mais para a dimensão do outro, criando espaços heterodoxos cuja penetração é estranha ao dogma.

Por outro lado, alguns intervenientes, como referimos no início, discutiram as questões das marchas *gay* e da exteriorização da homossexualidade, mostrando incompreensão:

*“J: O que é que se pode fazer? Eu sou completamente contra é as marchas da homossexualidade. Do género, eu não percebo aquilo. Já me explicaram, grandes amigos meus que são gays mas eu não consigo perceber bem porque é que existe aquilo, sei que é pela igualdade de direitos. Mas eu não percebo o porquê, não sei, parece **que as pessoas gays têm de dizer que são gays, as pessoas héteros**. Tipo, este eu não sabia que ele era gay. Mas há pessoas que tipo, dá a entender que é...*

Eu: E porque será que as pessoas que são gay têm necessidade de dizer que são gay?

J: não sei...

I: Para serem aceites...

J: Tu ate podes ser gay.. és uma pessoa normal...

*M: Então nós também não andamos aqui **com uma bandeirinha a dizer “olha eu gosto de homens, olha eu gosto de mulheres”**, se calhar é a mesma coisa que eles querem...*

A: há muitos homossexuais que gostam de mostrar a toda a gente que são gays...

M: Para serem aceites, se calhar.

*J: nunca percebo porque quem é gay (não toda a gente e ainda bem) parece que tem de fazer **força e chocar, “estou aqui sou gay”**. ‘Tá a perceber? É como aqueles gajos que gabam-se todos os dias de ter comido aquela e aquela, percebes?*

*B: Na minha opinião, quem é homossexual (falo por mim), acabam por esconder isso. Porque têm medo do que as pessoas vão dizer, como é que família vai reagir. E então tipo, depois dessa fase, depois da fase da aceitação, é uma forma de eu (como é que hei de dizer), **de me sentir, como estou bem comigo mesma, acho que não tenho nada a esconder, é uma maneira de liberdade.***

M: de seres livre...

B: Eu acho que é por causa disso que há as marchas. É uma forma de orgulho...

J: Mas marchas de orgulho gay... Por que é que não há marchas de orgulho héteros... Não ia, tenho mais do que fazer à minha vida...

M: Não há porque é normal..." (focus group 2)

“J”, um jovem rapaz, é contra as marchas gay, não compreendendo a necessidade de um *coming out*, numa afirmação da homossexualidade. Deste modo, deste contributo podemos analisar incompreensão das marchas gay, numa perceção das mesmas enquanto desfile folcloricamente provocatório dos comportamentos de género tipificados sob a alçada de uma masculinidade hegemónica, na medida em que se reúnem as diferenças e desafiam, em termos visíveis, a normalidade instaurada, saindo dos seus recintos simbolicamente *subterrâneos* (Brown, 1995). O mesmo raciocínio se depreende com a afirmação de que não entende a necessidade de chocar, ou seja, a afirmação da sua homossexualidade, em termos performativos (como o refere), vem desequilibrar o *ethos* equiparando este “ato” a outro que, em seu entender, é negativo: o da vangloriação das conquistas.

Por último, a afirmação de que não há marchas de orgulho hétero revela, de um lado, um desconhecimento histórico em relação ao movimento LGBTQI e o combate às desigualdades (onde a escola poderia ter um papel essencial), bem como demonstra em si a inconsciência de que são as mesmas desigualdades que acenderam (e acendem) o rastilho para uma resistência à normatividade, numa luta por uma visibilidade (a rebelião de Stonewall e suas consequências é disso exemplo). Quando “M” lhe responde que a inexistência de uma marcha heterossexual se deve ao facto de esta orientação sexual ser normal, desconstrói este raciocínio, entendendo assim as marchas enquanto movimento de agência *contracultural* (uma manifestação de resistência ao poder, instituído nas mais diversas formas), o que aliás pode ser percecionado no contributo de “B”, ao destacar as questões de uma afirmação de liberdade, numa reclamação da vivência das suas *cidadanias sexuais* (Vale de Almeida, 2004).

Capítulo 3.2. A educação e as sexualidades: questionamentos, pluralidades e paradoxos

3.2.1. As sexualidades na escola: limites ou aberturas: os primeiros paradoxos?

A questão das sexualidades e do seu lugar na escola tornou-se essencial para perceber em que medida os/as investigados/as tiveram contacto com as sexualidades no seu percurso escolar, as suas visões sobre a o modo como elas são preconizadas na mesma e, por outro lado, se a escola contribuiu para as opiniões que têm em relação ao tema.

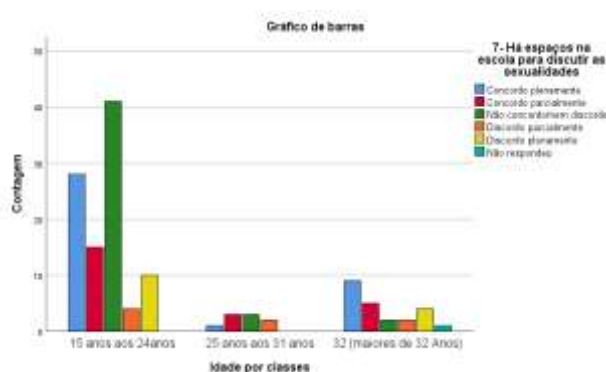


Fig. 12 Gráfico de respostas à questão 7

Quando lhes foi solicitado o seu grau de concordância à afirmação “há espaços na escola para na escola para discutir as sexualidades”, os/as respondentes responderam da seguinte forma: no primeiro grupo de idades, de 98, 28 (28,5%) responderam “concordo plenamente”, 15 (15,3%) “concordo parcialmente”, 41 (41,8%) “não concordo nem discordo”, 4 (4,1 %) “discordo parcialmente” e 10 (10,3%) “discordo plenamente”. No segundo grupo de idades, as respostas são um pouco diferentes: Em 9 respostas possíveis, registamos 1 (11,1%) para “concordo plenamente”, 3 (33,3%) para “concordo parcialmente” e para “não concordo nem discordo” (33,3%) e 2 (22,2%) para discordo parcialmente. No que ao terceiro grupo diz respeito, em 23 inquiridos/as, 9 seleccionaram “concordo plenamente”, 5 “concordo parcialmente”, 2 “não concordo nem discordo”, 2 “discordo parcialmente”, 4 “discordo plenamente” e 1 não respondeu.

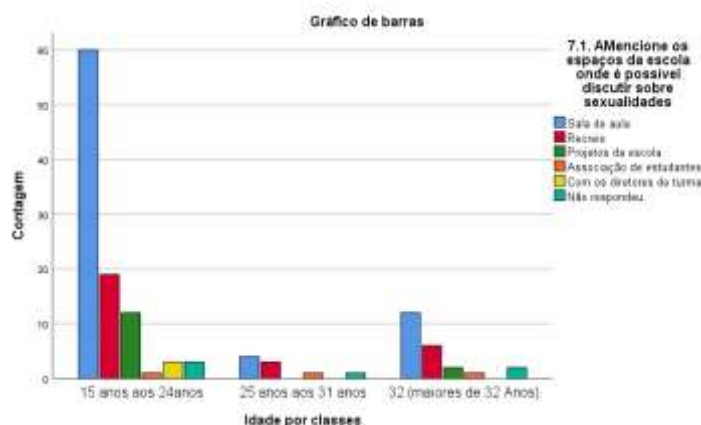


Fig. 13: Gráfico de resultados da questão 7.1

Na sequência desta questão, foram também questionados (questão 7.1) os espaços onde é possível discutir as sexualidades na escola, ao que as respostas, como demonstra o gráfico, revelam que a sala de aula reúne, nos três grupos, o maior consenso, seguido de o recreio, projetos de escola e, as associações de estudantes e, por último, os diretores de turma (esta opção foi selecionada apenas pelo primeiro grupo de idades, 3 ocorrências em 98 possíveis). Ora, no que diz respeito às conclusões possíveis em relação às duas questões cujos resultados apresentamos agora, é aqui que nos deparamos com um pequeno “problema”: a formulação da pergunta poderia, pois, possibilitar uma dupla interpretação, ou seja, os espaços na escola enquanto dado efetivo (onde as sexualidades seriam realmente exploradas atendendo às experiências dos/as participantes) ou enquanto dado do possível, na medida em que os/as respondentes acreditassem que a escola seria um lugar onde possivelmente pudessem ser exploradas estas questões, e os lugares enquanto lugares possíveis. Este questionamento surgiu no momento de análise das respostas, sobretudo quando confrontamos estes dois resultados com as respostas à questão 2a, cujo gráfico apresentamos de seguida, e onde pode ver-se que, inquestionavelmente, para estes/as respondentes, a escola não constitui um lugar *de facto* para a exploração das sexualidades. Na verdade, eles/as destacam os/as amigos/as, a internet e o meio familiar enquanto espaços onde as sexualidades são mais exploradas. Na verdade, esta foi também uma conclusão a que chegaram Sandra Dias e Margarida Gaspar de Matos⁷², ao referirem:

⁷² As investigadoras, no âmbito do estudo “A educação sexual em meio escolar: percepção dos alunos” procuraram, com uma amostra de 313 alunos/as do 12º ano, analisar as percepções dos/as alunos/as em relação à educação sexual, procurando nomeadamente saber que atividades eram concretizadas em aula.

Quando perguntamos aos jovens Quais os locais e as pessoas que normalmente procuras para te informares sobre sexualidade?, rapazes e raparigas elegem os Familiares mais próximos, os Pares e a Internet como agentes de socialização privilegiados. Curiosamente, as frequências mais baixas incidem sobre os agentes de socialização formal (professores, psicólogos e técnicos do Gabinete de Apoio e Informação) (2013: 63).

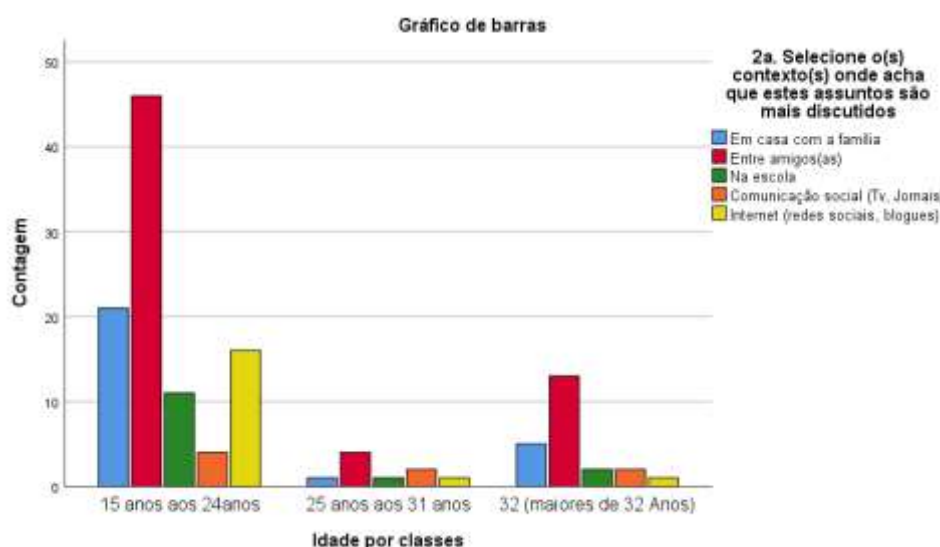


Fig. 14. Gráfico das respostas à questão 2a

Com efeito, como referíamos anteriormente, dada a dupla interpretação que acreditamos ser possível, tentaremos apresentar conclusões atentando estas duas análises possíveis. Se interpretarmos estes dados na medida em que os/as respondentes percecionaram a questão da dimensão do **facto**, podemos concluir que estes/as percecionam a escola enquanto lugar onde realmente são exploradas estas questões, mesmo atentando à grande ocorrência das neutralidades, isto é, “não concordo nem discordo”. Contudo, pensarmos que existem espaços na escola para as sexualidades e em que espaços não implica, automaticamente, que estes espaços sejam efetivamente preenchidos (ou positivamente preenchidos, na ótica deles/as). Se analisarmos estas questões no domínio da **possibilidade**, podemos concluir que os/as inquiridos/as conferem à escola a legitimidade para a exploração destas questões. Esta é, aliás, uma das conclusões a que chegam Sofia A. Santos, Laura Fonseca e Helena Araújo, num projeto⁷³ onde procuraram, entre outros, aferir a visão dos/as jovens sobre a legitimidade da escola na preconização de uma Educação Sexual: “it is evident that ideally school is seen by the

⁷³ O projeto Sexualidades, Juventude e Gravidez Adolescente a Noroeste de Portugal é um projeto onde as investigadoras, entre 2007 e 2010, procuraram pesquisar e estudar os caminhos de jovens no que diz respeito à vida sexual, ao bem-estar sexual, à construção de cidadanias e ao contacto com disciplinas de Educação Sexual.

majority of students as the «right place to receive sexual knowledge(...)» (2012:34) o que, pode aliás ser verificado nestas passagens:

“J: A escola devia se limitar àquilo que é, é ensinar os alunos.

M: Mas os alunos passam uma grande parte do tempo na escola...” (focus group 2)

“J” que refere que a escola deve limitar-se a ensinar os alunos, numa clara conceção da escola enquanto espaço onde as sexualidades não deveriam ter lugar. Esta afirmação, aliás, denota uma visão de fundo que se relaciona bastante com o raciocínio que procuramos criar no enquadramento teórico, quando relembramos as palavras de Carlinda Leite sobre o *currículum* e da importância da aquisição da componente cognitiva numa lógica de atingir um resultado final do agrado das famílias (2005). Este discurso de “J” revela-se claramente reprodutor de discursos apreendidos, discursos esses que influenciaram grandemente a sua visão.

Deste modo, a estruturação da escola configura, em si mesma, um sinal do que é valorável, já que os jovens são influenciados pela escola e [se] apropriam dela (Abrantes, 2003: 126), escola que inculca sobre eles significações (Bourdieu & Passeron, 1983). A resposta de “M” é clara e objetiva, sendo aliás uma resposta muito próxima daquela que Sofia A. Santos, Laura Fonseca e Helena Araújo (2012) destacaram para fundamentarem a legitimidade da escola na abordagem das sexualidades.

Os resultados obtidos na questão 8, “as sexualidades são exploradas na escola”, vêm aguçar a reflexão sobre as paradoxalidades interpretativas.

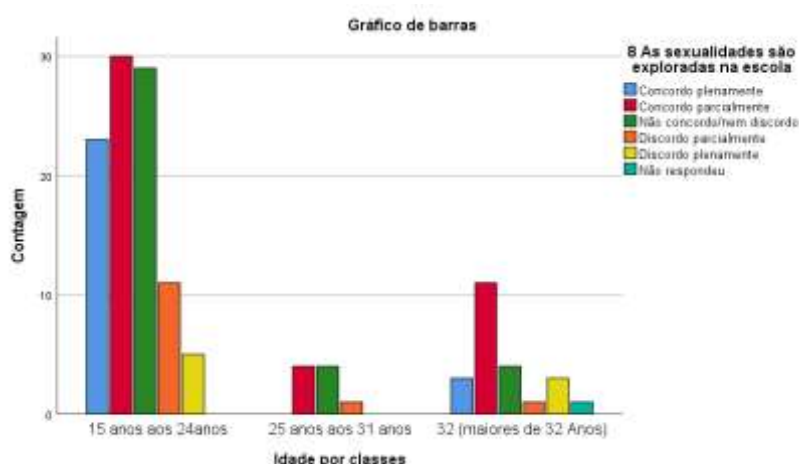


Fig. 15. Resultados obtidos na questão 8.

No primeiro grupo, como podemos analisar, em 98, 23 jovens (23.5%) seleccionaram “concordo plenamente”, 30 (30,6%) afirmaram concordar parcialmente, 29 seleccionaram

“não concordo nem discordo” (29,5%), 11 (11,2%) discordam parcialmente e os restantes 5 discordam plenamente (5,10%). No segundo grupo, nenhum entre os 9 jovens afirmou concordar plenamente, ao passo que “concordo parcialmente” e “não concordo nem discordo” foram selecionadas 4 vezes, e discordo parcialmente 1 vez. No terceiro grupo, há uma grande incidência de respostas em “concordo parcialmente” (11 respostas), estando as restantes divididas de um modo muito próximo, entre as 3-4 (“concordo plenamente”, “não concordo nem discordo” e “discordo plenamente”), sendo que um/a inquirido/a destes grupo não respondeu. Uma vez mais, aqui destacam-se os lugares cinzentos, o que nos pode remeter, numa primeira instância, para a pluralidade da amostra, o que nos leva a uma pluralidade de experiências biográficas, a que não podemos ser alheios e/ou, e, segundo instância, a própria pluralidade na conceção por parte dos/as inquiridos/as do conceito de sexualidade e das fronteiras do seu campo lexical. No entanto, é inegável o não consenso, sendo que claramente são mais expressivas as respostas onde se considera que as sexualidades são pouco exploradas.

Apesar destas pluralidades no que aos inquiridos por questionário diz respeito, estas questões foram também discutidas nos grupos de discussão focalizada. Na primeira sessão de *focus group*, alguns/mas jovens discutiram sobre este ponto:

E: Em relação à escola, para mim o que ela estava a falar (a S) para mim é uma treta... essas disciplinas [anteriormente tinham sido destacadas disciplinas como Formação Cívica, Educação para a Saúde], ainda bem que saiu porque ali não se aprendia nada nem dava nada...

Eu: Estas disciplinas tipo Formação Cívica, Área de Projeto...

E: Acho que aí a escola não faz nada em concreto sobre estes assuntos

N: Na escola não falava nada disso. Andei sempre em escolas católicas ou assim, nem educação sexual nem nada dessas coisas. Mas na escola nunca aconteceu nada de preconceito. Foi um mundo “lá fora” que me ajudou.” (focus group 1)

Destes dois contributos⁷⁴, percebemos que estes/as jovens destacam os vazios em relação às sexualidades. Atentando ao que “E.” diz, vemos que estamos perante uma questão da dimensão concreta das aprendizagens nas disciplinas onde, na teoria, deveriam ser abordadas estas questões, ou seja, é uma “treta” na medida em que há um desfazamento entre o que era expectável, em termos de objetivos, e o que acontece na prática. Essa visão

⁷⁴ Cabe referir que os/as jovens, ao longo dos dois grupos de discussão focalizada, revelaram alguma relutância em falar da escola, focando a maior parte do seu raciocínio para as questões da sexualidade e da sociedade, algo de que falaremos no capítulo seguinte e sobre o qual refletiremos.

de “inutilidade” e de “treta” pode ser analisada à luz do seu caráter não avaliativo e, por isso, pouco importante para atingir aquele que é o mais importante nos discursos sobre a escola: atingir uma boa nota e passar de ano. As consequências deste regime meritocrático levam a uma desvalorização constante daquilo que é pouco valorizado pela própria escola.

Por outro lado, ambos os intervenientes referem que a escola é, em seu entender, inativa no que diz respeito às sexualidades, e que a aprendizagem em relação aos temas que lhe são subjacentes foi feita “no mundo lá fora”, como aliás a figura 14 explicita.

3.2.2. A educação sexual: da saúde e/ou da “cidadania [hetero]sexual”?

Outra dimensão que os/as inquiridos/as referiram, e que será corroborada nos grupos de discussão focalizada, prende-se com o tipo de assunto abordado pela escola quando relacionadas com as sexualidades. O gráfico que se segue é bastante elucidativo no que diz respeito às questões mais abordadas:

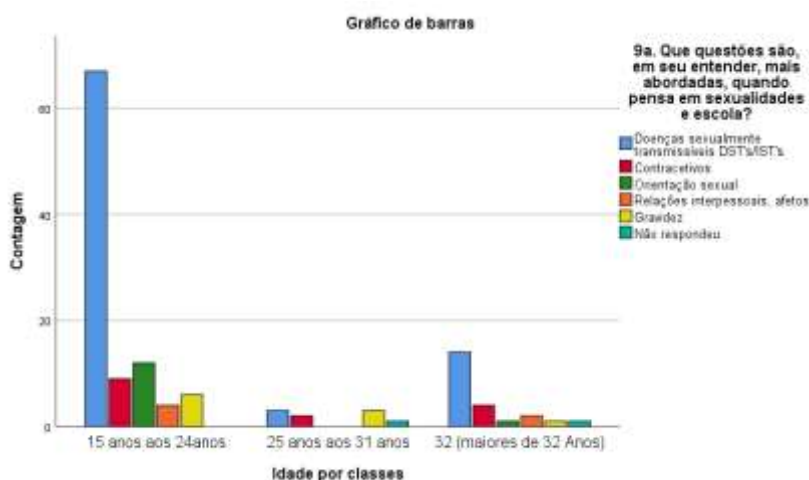


Fig. 16. Gráfico representativo das questões mais abordadas na escola.

Dado que, para esta questão possibilitamos os/as inquiridos/as de selecionarem mais do que uma opção, analisaremos aqui o número de vezes que cada opção foi selecionada. No primeiro grupo de idades, num universo de 98 ocorrências, 67 inquiridos/as selecionaram a opção “DST” (68,4%), 12 selecionaram a opção “orientação sexual” (12,2 %), 9 a opção “contracetivos” (9,2%), 6 selecionaram “gravidez” (6,1%) e, por último, 4 selecionaram “relações interpessoais/afetos” (4,1%). No segundo grupo de idades (dos 25 aos 31 anos), num universo de 9 inquiridos/as, 3 selecionaram a opção “DST” (33,3%) e “gravidez” (33,3%), 2 selecionaram a opção “contracetivos” (22,2%) e 1 não respondeu (11,2%). No que ao terceiro grupo diz respeito (maiores de 32 anos), a

linha de resultados não difere muito das anteriores, havendo um maior número de ocorrências na resposta “DST”, 14 respostas (60,8%), seguido de “contracetivos”, 4 respostas (17,4%) e de “relações interpessoais e afetos”, 2 respostas (8,7%). Cabe referir que um/a inquirido/a não respondeu. Como é possível verificar, os/as respondentes, com uma discrepância gritante, destacam as DST enquanto assunto mais abordado na escola, seguido dos contracetivos e da orientação sexual, o que nos permite concluir que as sexualidades na escola são abordadas com um enfoque nas questões da prevenção de comportamentos de risco e da saúde reprodutiva, o que vai ao encontro do que é preconizado enquanto higienização e biologização das sexualidades em meio escolar (Britzman, 2001; Louro, 2001a). Aliás, as mesmas conclusões podem ser retiradas, quando os/as jovens, nos grupos de discussão focalizada, reiteram este posicionamento:

“M: Não sei... nunca tive contacto na escola. A primeira pessoa que eu vi preocupada com isso foi a ‘Stora L.... mesmo quando nos apresentamos aqui na gala, ela preocupou-se com o não ser o rapaz e rapariga. Sei lá, as pessoas quando falam sobre sexualidade na escola nunca abordam o tema dos homossexuais, bissexuais, falam sempre da sexualidade em si. Nunca abordam esse tema.

A: Abordam mais o facto da gravidez infantil... o ato em si.

M: o sexo...

(...)

J: Falam em doenças sexualmente transmissíveis também...

Eu: Quem é que aqui teve ed. Sexual?

M: Eu já tive mas é falar sobre coisas “normais”...

A: Eu lembro me na escola de existir palestras mas era só sobre sexualidade, contracetivos, doenças... (focus group 2)

Com efeito, vários/as investigadores/as procuraram aferir as perceções dos/as jovens em relação à educação sexual em meio escolar, como é o caso de Sandra Dias e Margarida Matos, cujo estudo já referimos, onde concluíram que os/as alunos/as percecionam a educação sexual em meio escolar enquanto veículo de informação quanto aos comportamentos de risco e sua prevenção (2013), e o caso de Angela Felgueiras Pontes que, no âmbito da sua tese de doutoramento, onde procurou compreender o desenvolvimento psicosssexual em ambiente escolar, concluiu que “os dados recolhidos

no que diz respeito às características que os programas de educação sexual deveriam ter, indicam que os adolescentes têm uma visão biológica da sexualidade (...)” (2011: 243).

Deste modo, para além de concluir, dados os dados efetivos, que os/as inquiridos/as destacam a dimensão preventiva e de saúde na abordagem das sexualidades em meio escolar, podemos destacar, com o auxílio dos contributos destas investigadoras, que essa preconização biológica das sexualidades **poderá** influenciar o modo como os/as jovens percecionarão a própria disciplina, numa lógica reprodutiva, como aliás Pontes afirma no seu estudo:

Esta perspectiva da sexualidade nos adolescentes não é surpreendente, já que é a que lhes tem sido transmitida quer pela escola (onde as únicas actividades de educação sexual que tiveram foram as aulas de Ciências sobre os aparelhos reprodutores) quer pelos *mass media*. (2011: 244).

A inclusão do verbo a negrito não é inocente. Efetivamente, as conclusões de Ângela Pontes e de Dias & Matos são pertinentes para o nosso estudo, na medida em que “colocam o dedo na ferida” no que concerne ao ultra aprofundamento das questões da saúde, como vimos, em detrimento de outras. Contudo, como referimos anteriormente, *onde há poder há resistência* (Foucault, 1994a; Apple, 1995) e, como a nossa investigação vem mostrar, atendendo claro está ao nosso contexto, existem jovens que questionam este modelo biológico e heteronormativo, reclamando uma mudança:

“S: No entanto, ehh, tiraram Formação Cívica das escolas... retiraram essas ... esses tempinhos que os alunos tinham para falar entre eles e quando os tinham usavam-nos mal... eeeeh, por isso acho que uma das maneiras de melhorar essa educação era através da formação cívica... e eeeh, nas entre aspas aulas de sexualidade que eu ainda cheguei a ter, eu basicamente aprendia como é que um heterossexual tinha relações sexuais e isso eu não preciso de saber. Eeeeh, pronto. Eeeh, acho que aumentarem aí mais o assunto, eeeh, seria melhor, e explicarem como é que as coisas funcionam de ambas as partes... e não serem tao tabu, mesmo dentro de sexualidade.”
(focus group 1)

Como podemos verificar, o contributo de “S.” vem mostrar que a mudança de estratégias é fundamental, denunciando o que na sua ótica era o mau uso dos tempos letivos para a preconização de uma visão heteronormativa das sexualidades, destacando ainda o tabu inerente às questões da homossexualidade dentro desse “campo”. Há aqui, sem dúvida, uma sensação de desencontro entre a sua realidade e o seu conhecimento e o que a escola lhe tem para oferecer: “isso eu não preciso de saber”, relembrando assim o contributo de Henry Giroux, sobre o qual refletimos anteriormente, onde ele denuncia um

modelo escolar e pedagógico desencontrado das realidades e identidades dos/as estudantes, e a urgência de uma reflexão e adequação dos modelos pedagógicos às produções culturais pós-modernas (2004).

Um último ponto merece-nos destaque quando refletimos na educação sexual em meio escolar, atendendo a este modelo biológico e normativo. O contributo de “B”, uma jovem rapariga que, como já adiantamos anteriormente, assume a sua homossexualidade durante o segundo grupo de discussão focalizada, é fundamental:

*“B: Em relação à aceitação, eu sou lésbica, e disse a minha mãe no ano passado e ela foi totalmente contra, ficou triste por causa disso. O meu pai também é contra. E essa parte da aceitação, não é algo que seja, não vivemos para sermos aceites, **mas é normal que não nos sintamos bem numa escola em que falem mal disso, olhem de forma diferente, então temos basicamente a necessidade, tentamos falar nisso, falar nisso que é para tentar que seja algo mais banal...**” (focus group 2)”*

Ora, este contributo é essencial na medida em que retrata, na voz de uma jovem homossexual, o sentimento de *não-pertença* a um espaço, a um meio onde não vê reconhecida a sua individualidade (aqui na forma da sua orientação sexual) enquanto forma legítima. Ora, a um *isolamento cognitivo* (Britzman, 1995), i.e., a assunção de que as experiências (bi) homossexuais não são reconhecidas na escola enquanto campo de conhecimento, junta-se uma voz que reclama a si uma cidadania que a escola não traz, lembrando-nos assim o conceito de *cidadania reclamada* (Stoer, 2008b), na medida em que há uma vociferação da necessidade que a escola ofereça “algo compatível com as estratégias do indivíduo e/ou grupo relativamente aos seu projecto de identidade” (Stoer, 2008b: 225).

3.2.3. Quando [é que] a homossexualidade entra na escola [?]

À afirmação “o tema da homossexualidade aparece, com frequência, na escola em geral e nas aulas em particular, podemos observar os seguintes resultados:

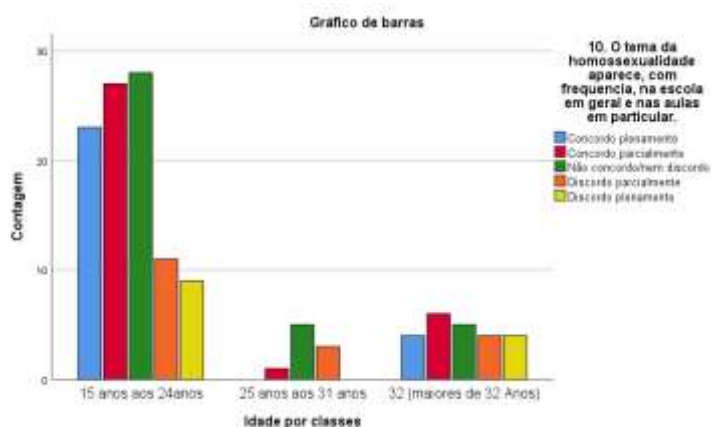


Fig. 17. Resultados obtidos na questão 10.

No primeiro grupo, em 98 inquiridos/as, 23 afirmaram concordar plenamente com a afirmação (23,4%), 27 afirmaram concordar parcialmente (27,5%), 28 não concordam nem discordam (28,6%), 11 inquiridos/as discordam parcialmente (11,2%) e os restantes 9 (9,3%) discordam plenamente. No segundo grupo, a lógica das respostas sofre algumas alterações: em 9, nenhum/a inquirido/a afirmou concordar plenamente, 1 concorda parcialmente (11,1%), 5 não concordam nem discordam (55,5%), e 3 discordam parcialmente (33,4%), não se tendo obtido nenhuma resposta para “discordo plenamente”. No terceiro grupo verifica-se um maior equilíbrio entre todas as hipóteses de resposta: em 23 respondentes, 4 selecionaram “concordo plenamente” (17,4%), tendo-se verificado o mesmo número de respostas em “discordo parcialmente” e em “discordo plenamente”. Os/as restantes 11 inquiridos/as selecionaram a resposta “não concordo nem discordo”, 5 (21,7%) e “concordo parcialmente”, 6 (26,1%).

Dos grupos de discussão focalizada, sobressaíram algumas reflexões que nos parecem importantes analisar:

“T: Na escola, acho que se deve falar, dar palestras, dar a reconhecer o tema. Mas há pequenos gestos que têm de mudar numa escola. Como ela disse, duas raparigas lésbicas que foram

*chamadas a atenção por serem, não devia acontecer isso, numa escola. Eu andei em Rio Tinto e aconteceu isso*⁷⁵. *É só pequenos gestos...*

Eu: E não é necessário falar-se aprofundadamente?

*T: Falar não, isso já tem de vir de cada um, da educação mas **também não se faz milagres** (Focus Group 1) ”*

*“A: Eu acho que é começar com aulas, **não é bem aulas**, mas ensinar aos miúdos que é completamente normal, **um casal homem com homem, mulher com mulher, como quiserem, ou como nem haver casal. É ensinar aos miúdos que há varias maneiras de viver a vida.**” (Focus Group 2)*

“T” refere que a escola deveria falar abertamente da homossexualidade, através de palestras. Deste contributo, pode subentender-se a legitimidade atribuída à escola enquanto espaço de transmissão de conhecimento e a invocação da responsabilização da escola enquanto espaço de construção de cidadanias em igualdade (Araújo, 2007). No entanto, a visão de que “não faz milagres”, pelo que as palestras serão o meio mais adequado, denotam uma visão reprodutiva da marginalização simbólica da homossexualidade, confinada a um auditório onde ela tem voz num momento único. A mesma visão tem “A” que, embora não reserve a homossexualidade a um espaço concreto, considera que “não é bem aulas”. Ora, desta afirmação podemos retirar duas possíveis conclusões, passe a redondância: em primeiro lugar, a visão de que a homossexualidade não deve ser abordada em contexto de aula, no seu sentido tradicional; em segundo lugar, a perceção, muito no subconsciente, de que “A” poderá associar as aulas a um momento pouco prazeroso e, por isso, pouco eficaz.

*““P.Eu acho que, poderia haver mais informação por parte das escolas, nas escolas por exemplo **já, as escolas básicas**, porque eu sinceramente, eu acho que as escolas secundárias já têm um bocado ligação com isto, mesmo que não seja na escola mas com os colegas mesmo, e eh, quando são mais pequeninos, **“de pequenino é que se torce o pepino”**, e acho que é a partir daí que se dever ter a educação de momento livre a Escola devia ajudar, mas não é com as formações cívicas que se tem tido... Poderia haver tipo....*

*S: Eu quando falei de FC queria falar **daquelas de 5º ano e 6º ano que é daí que eles começam***

*R: tem de ambientar a criança, tem que a tornar confortável no assunto e, e dar-lhe a conhecer que **o mundo real é assim**, e que, quando vai crescer, vai encontrar essas pessoas e que tem de estar preparada para encontrar essas pessoas... (focus group 1)*

⁷⁵ Abordaremos este contributo mais à frente

“P”, “S”, e “R” reconhecem a importância de uma *aprendizagem para o desocultamento*, onde a escola deve ser a voz para uma preparação para o “mundo real”, o exterior, como que se a escola, analisada à luz destes contributos, se encontrasse desalinhada do mundo real que a circunda (Giroux, 2004) numa espécie de *faz-de-conta* que preconiza uma purificação dos corpos (Fonseca, 2007) [e das mentes], numa lógica de preservação da inocência das crianças (Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002; Fonseca, 2007), inocência essa presente nos discursos de “D” e de “S”,

*D: Eu acho que na escola primária não faz muito sentido porque as crianças **não tem muita mentalidade**...*

*S: **nem os pais aceitavam**... (focus group 1)*

que consideram que as crianças do ensino primário não têm mentalidade nem isso seria aceite pelos pais. Epstein, O’ Flynn e Telford destacam essa visão de que, para o senso comum, as crianças são inocentes e que, portanto, “they neither do, nor should they, know nothing about sexuality. The fear is that contemporary children ‘grow up to soon’ or are ‘not ready yet’” (Epstein, O’ Flynn, Telford, 2002: 276).

Destaca-se assim uma revolução⁷⁶ pedagógica (Louro, 2003; Giroux, 2004), onde as crianças e os/as jovens possam, desde cedo, ser confrontados com estas realidades.

⁷⁶ Uma revolução na medida em que a mudança pedagógica se concretizaria num sistema estanque, onde os valores epistemológicos e pedagógicos estão enraizados na heterossexualização das vivências e dos conhecimentos (Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002), tornando os muros da escola (quase) intransponíveis.

3.2.4. As violências: *num* espaço simbólico e *de* um espaço institucional

Quando confrontados com a afirmação “a escola é um lugar seguro para homossexuais”, os/as inquiridos/as reagiram deste modo:

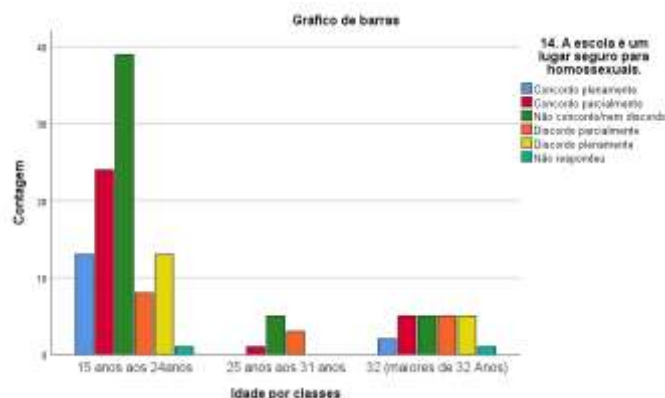


Fig. 18 Gráfico representativo das respostas à questão 14.

Como podemos aferir, prevalece aqui, uma vez mais, o predomínio das respostas cinzentas. No primeiro grupo de inquiridos/as, destaca-se o predomínio da resposta “não concordo nem discordo” (39 respostas – 39,8%), seguido de “concordo parcialmente” (24 respostas – 24,4%), “concordo plenamente” e “discordo plenamente (13 respostas cada, (13,3%)) e, por último, “discordo parcialmente” (8 respostas – 8,1%) 1 inquirido/a não respondeu (1,1%). No segundo grupo, em 9 respostas, verificamos que nenhum/a inquirido/a selecionou as respostas “concordo plenamente” nem “discordo plenamente”, 1 respondente selecionou “concordo parcialmente” (11,1%), 5 (55,6%) selecionaram “não concordo nem discordo” e 3 (33,3 %) “discordo parcialmente”. No que concerne ao terceiro grupo, a resposta “concordo plenamente” foi selecionada 2 vezes (8,8%), “concordo parcialmente”, “não concordo nem discordo”, discordo parcialmente” e “discordo plenamente” foram selecionadas 5 vezes cada (21,7%). 1 inquirido/a não respondeu (4,4%).

Como podemos analisar, é clarividente a visão de que a escola não se torna um espaço seguro para os/as homossexuais. Dado o cariz global da questão, as “brechas” que se abrem no “parcialmente” e no “não concordo nem discordo”, mostrando que o grau de concordância ou de discordância não é absoluto, ou seja, indica que desses espaços que se abrem podem resultar indagações sobre o tipo de violência, o grau da violência (numa avaliação subjetiva), a sua ocorrência e repetição. Ao analisarmos num quadro global, verificamos que, em 130 respondentes, apenas 15 (11,5%) selecionaram a resposta

“concordo plenamente”. Deste modo, pode dizer-se que há um *reconhecimento* e o *sentimento* de que sobre os/as homossexuais existe violência. Chamamos-lhe reconhecimento e sentimento porque, ao não aferirmos a orientação sexual dos/as respondentes nem as suas experiências enquanto vítimas de violência, não estamos num lugar seguro para afirmar, de um modo inquestionável, que estas respostas tenham como base experiências pessoais em que tenham assistido ou protagonizado situações de violência ou, pelo contrário, em que tenham sido (ou sejam) vítimas de qualquer tipo de violência homofóbica.

Para afuniliarmos a reflexão, na questão 15, interrogamos os/as inquiridos/as se teriam assistido a alguma situação incómoda, vulgo agressiva (verbal e/ou fisicamente) motivada pela orientação sexual. Na verdade, não somos alheios ao facto de, muitas vezes, a orientação sexual permanecer ocultada pelo véu da intimidade, pelo que as motivações de uma violência homofóbica surgem fortemente relacionadas com a tipificação de comportamentos de género (António *et al*, 2012), numa manutenção das masculinidades hegemónicas (Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002; Santos, 2013), como aliás Borrillo defende: “l’homophobie organise une sorte de « surveillance du genre », car la virilité doit se structurer non seulement en fonction de la négation du féminin, mais aussi du refus de l’homosexualité” (2001: 17). Atentemos no gráfico:



Fig. 19. Gráfico representativo das respostas à questão 15

Desta análise não procuraremos comparar a incidência de respostas entre o “sim e o não”. De facto, o que é possível referir, a título de análise comparativa, é apenas que o número de ocorrências é maior quanto mais jovem é o grupo, o que poderá ser motivado pelo facto de o debate sobre as orientações sexuais e o bullying homofóbico ser recente, pelo que as realidades escolares do terceiro grupo poderão ser diferentes. Deste modo, em 130 (a amostra total) inquiridos/as, 70 (54%, ou seja, a maioria) afirmam ter

presenciado uma situação de violência. Quando inquiridos sobre os/as agentes agressores/as, como podemos ver no gráfico que se segue,

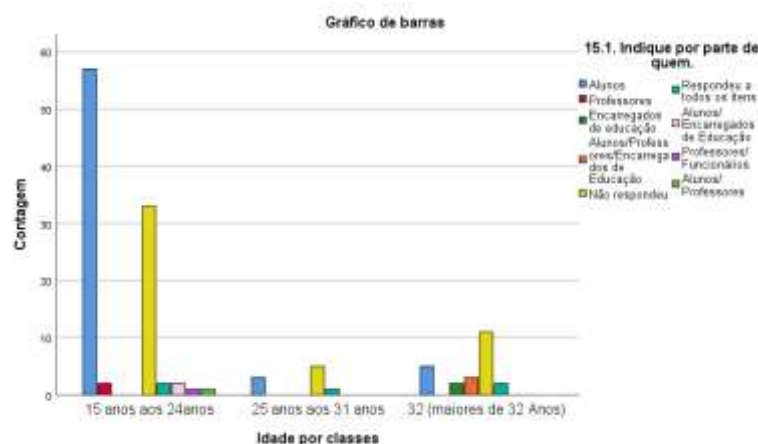


Fig. 20. Respostas à questão 15.1

os/as respondentes destacam os/as alunos/as enquanto principais agentes. Deste modo, podemos concluir que a violência *na* escola, porque produzida dentro do espaço escolar (Charlot, 2002) motivada por uma atitude homofóbica, ou seja, o *bullying* homofóbico é um fenómeno recorrente e expressivo, o que pode ser corroborado através de diversos estudos, entre os quais o de Raquel António, Tiago Pinto, Catarina Pereira, Diana Farcas, Carla Moleiro⁷⁷, que, ao analisarem as ocorrência de situações de *bullying* homofóbico, concluíram que “a maioria dos/as estudantes inquiridos/as declararam já ter visto outras pessoas serem vítimas de *bullying* homofóbico (67%), sendo que 40% das vítimas foram alunos/as que eram ou podiam ser vistos/as como homossexuais ou bissexuais” (2012: 23), número próximos daqueles que apresentamos. É seguro afirmar, então, que o *bullying* homofóbico constitui uma foma de violência recorrente **nas** escolas, violência essa que urge combater e por isso, nas palavras de, “E”, a escola deve ter algo a dizer:

“E: Eu acho que o problema é que nós damos importância às coisas dos outros, ao que nos rodeia e menos a nós próprios... Desde que não me toque não tenho de dar importância. Eles são livres de fazerem o que quiserem, a liberdade acaba quando a do outro começa.. E acho que é um bocado por aí. Se aquilo não me atingir, se não me magoar até um certo ponto, porque é que eu tenho de estar a refilar sobre esse assunto?”

Eu: Imaginem, se há uma pessoa que é homossexual não te diz respeito. Mas se a pessoa é vítima de alguma coisa, isso continua a não te dizer respeito?

E: Sim, mas a Escola aí tem de fazer alguma coisa. É bullying, é mau trato. “(focus group 1)

⁷⁷ Este estudo foi realizado em Portugal, com uma amostra populacional de 184 participantes: estudantes que pertenciam aos núcleos locais da Rede Ex Aequo.

“E” é um jovem rapaz que, ao longo do grupo de discussão focalizada, insistiu no discurso de que a escola não deve abordar as questões da homossexualidade, agindo apenas em casos de violência. Esta percepção não se prende, pelo menos não nos pareceu, por uma questão de aversão homofóbica, mas sim alimentada por uma visão de que a escola é ineficaz, e que apenas a sociedade, no seu todo e ao longo dos tempos, poderá mudar o panorama do preconceito⁷⁸. O que se salienta aqui, pelo menos para já, é o facto de “E” [re]produzir um discurso normativo que, ele mesmo, reproduz a imagem do homossexual enquanto vítima (Britzman, 1995), imagem essa que, por estes mecanismos todos de reprodução, é *reproduzida* num círculo vicioso.

Para além disso, a escola, espaço *em* que existe violência, é ela mesmo, atentando contributos que se seguem, *geradora* de violência:

“I: A própria escola às vezes também não aceita. Eu tinha duas amigas que na escola eram um casal e que foram chamadas à direção porque não podiam estar assim na escola porque parecia mal para os outros...”

Eu: então, e que mensagem a escola transmite?

*I: **Que não é normal.**”(Focus group 2)*

“T: Na escola, acho que se deve falar, dar palestras, dar a reconhecer o tema. Mas há pequenos gestos que têm de mudar numa escola. Como ela disse, duas raparigas lésbicas que foram chamadas a atenção por serem, não devia acontecer isso, numa escola. Eu andei em Rio Tinto e aconteceu isso. É só pequenos gestos...” (focus group 2)

“I” e “T” denunciam um acontecimento em que duas alunas foram chamadas à atenção por estarem a namorar. Esta reação, de aviso, é provocada por uma fuga (destas duas jovens) ao padrão castrador, assexuado que a Escola imprime aos corpos (Louro, 2001a; Fonseca, 2007), onde o risco da dogmatividade heterossexual é ultrapassado, não se tratando apenas de uma transgressão dos muros simbólicos que a escola imprime, reprimindo os corpos (o controlo corporal, embora existente, é [mais] ténue no que à heterossexualidade diz respeito (Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002)), mas de uma afronta a um cânone escolar insitucionalizadamente heterossexual (Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002; Louro, 2001a; Weeks, 1999). Deste modo, destaca-se a violência *da* escola, de carácter institucional, “que os próprios jovens suportam através da maneira

⁷⁸ No capítulo seguinte focaremos estas questões, pelo que esta introdução tem como intuito facilitar a compreensão deste contributo.

como a instituição e seus agentes os tratam” (Charlot, 2002: 435), uma violência que a escola pode exercer sobre jovens homossexuais que manifestem a sua homossexualidade, ou desafiem a masculinidade normalizada, dentro do seu espaço “imaculado”, no reconhecimento de que, mais do que impedir uma manifestação e um ímpeto corporal *per se*, a escola aprisiona os corpos “sexuado-*estranhos*” à sua realidade, porque não heterossexuais, transmitindo, porque instituição de inculcação (Bourdieu & Passeron; Giroux, 2004), essa mesma significação para os/as que a frequentam (I: Que não é normal”).

3.2.5. Uma escola [queerificada] e a família em confronto

Uma dimensão de análise que surgiu ao longo dos grupos de discussão focalizada foi a da influência dos pais [encarregados de educação] na educação das crianças e jovens. Referimos no título o papel da família, visto que a *autoritas* familiar não se circunscreve à figura dos pais e, mais ainda, porque, atentando ao contexto social atual, existe uma pluralidade de modelos familiares. Assim, entendemos o contributo dos/as jovens, ao referirem “os pais”, enquanto figuras de autoridade que têm a seu cargo a educação de crianças e jovens.

M: Mas então e por exemplo, se na escola lhes ensinarem uma coisa e em casa outra?

T: tem a ver com a mentalidade de cada um,...

M: Mas uma pessoa de cinco anos não tem mentalidade de decidir.

A: Os pais é que mandam, e ela vai seguir o que os pais dizem. Se os pais afirmarem que sim, ela vai seguir os pais. A escola acaba por ser tipo segundo plano. A escola lá está, não vai conseguir ter muita influência... Os pais têm o maior peso. A aceitação vai depender da mentalidade das pessoas. A escola não tem nada a fazer entre aspas para tornar isso normal. É construir uma nova geração. É começar desde pequenino...” (focus group 2)

Quando “M” lança a questão, num plano hipotético, de uma discrepância entre a educação escolar e a educação familiar, “A” argumenta, assertivamente, que a escola perderia o duelo, ficando para segundo plano. Na verdade, é através da família que, segundo Dias & Matos, “a criança recebe as suas primeiras mensagens sobre sexualidade, desempenhando os pais um papel de grande importância na forma como influenciam a socialização sexual das crianças e dos jovens” (2013: 54). Por outro lado, Oliveira & Araújo apontam o papel da família enquanto agente de socialização primário, portanto, o primeiro responsável

pela transmissão de conhecimentos, normas, crenças, que se inserem numa determinada cultura (2010). Assim, a visão de “A” compadece-se com uma visão hierarquizante dos papéis educativos das diferentes “instituições”. Se atentarmos na figura 12, percebemos que a família tem uma enorme relevância na abordagem às sexualidades com estes/as jovens, o que leva à reprodução, por omissão da escola, dessa mesma deslegitimação, relegando-a a um papel secundário.

Deste modo, num contexto heteronormativo, os pais, porque atores do mesmo, procurarão ver inculcadas as normas padronizadas, que obedeçam à *doxa*, como aliás pode ser percebido através de diversos estudos onde se reflete sobre a perceção dos pais em relação à educação sexual e às suas linhas programáticas: Kelly Counti, ao desenvolver a sua pesquisa sobre as perceções dos pais sobre a educação sexual nos Estados Unidos da América, no estado de Massachusetts, concluiu que temas como a anatomia, os comportamentos de risco, a gravidez e a puberdade eram unanimemente aceites, enquanto outros como a diversidade sexual e a orientação sexual eram bastante discutidos (2012). A conclusões semelhantes chegaram Leslie Kantor e Nicole Levitz, que desenvolveram um estudo em tudo semelhante, também nos Estados Unidos, ao afirmarem que tópicos como a orientação sexual eram aceites, embora com uma menor incidência comparativamente a outros tópicos como as DST. Por outro lado, as questões das orientações sexuais tenderiam a ser mais aceites no ensino secundário do que no ensino básico (2017). Nestes dois estudos destaca-se, ainda, a importância que os pais conferem à educação sexual para o crescimento e desenvolvimento da responsabilidade das crianças e jovens.⁷⁹

Relacionando o discurso de “A” com os estudos supramencionados, podemos concluir, sem cairmos em generalizações, que a visão dos pais em relação às sexualidades [e, por conseguinte à homossexualidade] está circunscrita a uma visão biológica da educação sexual (Britzman, 2001; Epstein & Richardson, 1998), por forma a, como já referimos neste trabalho, a garantir a preservação da inocência das crianças (Epstein, Telford & O’ Flynn, 2002), por um lado, com vista a preservar uma noção de intimidade que perpetua silêncios (Furlani, 2003) por outro, ou ainda, numa espécie de seqüela de um *don’t ask don’t tell*, com o objetivo de proteger através do *ocultamento* (Britzman, 1996).

⁷⁹ Cabe referir que não encontramos nenhum estudo semelhante em contexto português.

Capítulo 3.3- Uma espécie de epílogo: o futuro somos nós

Como referimos ao longo deste trabalho, os/as jovens (com maior relevo para jovens rapazes) revelaram alguma relutância em falar da escola, do seu papel na abordagem à homossexualidade e na sua eficácia no jogo de tensões entre si e a sociedade que a rodeia:

*“E: Sinceramente, acho que é tudo uma treta. Este assunto, na sociedade, é tudo a ver com as pessoas. Não é um assunto que precisa de ser falado. As pessoas são como são. As pessoas são livres de tomar as suas opções. e as pessoas, ao falarem destes assuntos, ‘tão, falam mais do que deviam, porque se é assim é assim. Porque é que as pessoas não aceitam? Falam de liberdade mas depois não aceitam a liberdade dos outros. É a minha opinião. É um assunto que, daqui a vinte anos, não vai ser falado, porque a sociedade está a mudar. 16 anos não foi o suficiente. **Se calhar daqui a vinte anos a homossexualidade e outros assuntos vão estar, já vão estar todos ali todos alinhados, e acho que não precisa ser muito falado.***

(...)

D: Sim eu também acho mas tem que haver um consenso. Enquanto não renovarem as gerações, tamos aqui a ter esta conversa e, a próxima geração vai ter, e a geração a seguir também, e os que não tiverem, quando desaparecer, vai se tornar algo banal na nossa sociedade...

E: Por exemplo, é as mulheres usarem saia. Quando usaram Uiii! Foi a loucura. Vinte anos depois é normalíssimo... Já quase ninguém usa saia... A sociedade... a sociedade está a mudar...

Eu; E o que ajudou a isso?

*E: é a educação. **Eu auto-educo-me, acho que é um bocado por aí... vai da mentalidade cada um.**”(focus group 1)*

*J: Há professores que têm essa mentalidade. **A educação deve é partir de nós, simplesmente.** E no dia em deixar de haver discriminação, é porque deixou de existir.. (focus group 1)*

Deste contributo, percebemos que “E” não reconhece à escola o poder para educar, entregando ao tempo [e a si] a possibilidade de uma mudança. A expressão “eu autoeduco-me” pode ser reveladora de um desencontro com a escola, questionando a utilidade do saber que a mesma veicula. Portanto, esta relação com o saber faz-se das representações que os/as jovens têm da escola, como aliás autores como Charlot (2009) e Alves *et al* (2013) afirmam, o que terá efeito sobre a visão que têm das aprendizagens escolares e da sua eficácia. Na investigação de Natália Alves *et al.*, assistimos a uma

visão⁸⁰ em tudo semelhante à visão de “E” que, segundo os autores, “develops an argument that seeks to disqualify the school on behalf of true learning acquired outside the school context (2013:4167), ou seja, é no mundo lá fora que se aprende e é nele também que se muda, como que se a escola pertencesse a um mundo à parte, porque desalinhado.

Com efeito, não podemos olvidar o facto de estarmos perante estudantes que frequentam o ensino profissional. Ora, a literatura especializada tem procurado estudar o fenómeno educativo em contextos de formação profissional e a imagem construída em torno deste paradigma de ensino. Visto, não raras vezes, enquanto “subsidiário do ensino geral” (Pinto, 2006: 107), o ensino profissional enfrenta o estigma de surgir como alternativa ao ensino dito tradicional, alternativa essa para aqueles cujo percurso não foi o mais promissor, aqueles que percecionam a escola como “um universo simbólico fortemente sedimentado, composto por papéis, instituições e tipificações rígidas e reificadas” (Abrantes, 2003: 107), remando contra-maré, seja essa maré a exigência de comportamentos tipificados ou de um aproveitamento quantitativo expressivo, isto é, o chamado aproveitamento escolar. Ora, esta marginalização simbólica influencia, em grande parte, a imagem que os/as formandos/as têm do meio educativo e, consequentemente, de si e dos seus percursos. No entanto, não se verificou, no caso deste centro de formação específico, um comportamento de cultura anti-escolar⁸¹.

De facto, e como o investigador citado refere, para haver mobilização na escola, isto é, nos percursos diários de aprendizagem, é necessário que “o próprio saber (a formação, a cultura) surja enquanto chave do futuro desejável antecipado” (Charlot, 2009: 77), mesmo que atualmente, e é importante dizê-lo, se viva num tempo de *des-futurização* (Silva, 2008a: 315), ou seja, um tempo onde a imprevisibilidade dá origem a transições não-lineares. Portanto, a vida torna-se, efémera e inconstante, e à anterior consciência de futuro (e à possibilidade de construção de narrativas biográficas seguras), sobrepõe-se agora um prolongamento do tempo presente, numa conceção epicurista do *carpe diem*, vivendo o imediato das experiências (Giroux, 2004), e obrigando os jovens,

(...) no seu confronto com a realidade do futuro ou a ameaça de um presente sem fascínio, a procederem ao fabrico de *presenticidades* baseadas na valorização estética das suas experiências,

⁸⁰ James é um estudante de um curso profissional numa escola dos subúrbios de Lisboa que foi entrevistado pelos investigadores sobre as suas experiências de aprendizagem na escola.

⁸¹ Bernard Charlot invoca este conceito, atribuído aos sociólogos anglófonos, ao concluir, no seu estudo, que os/as jovens, não obstante o facto de frequentarem um liceu profissional devido ao insucesso escolar, não deixam de se mobilizarem para a escola (Charlot, 2009).

no **viver aqui e agora**, ainda que o sentido do presente, por vezes, se configure à custa de sentidos elaborados numa romantização do improvável (Silva, 2008a: 315).

Retomando a questão da mobilização destes jovens *para e na* escola, Charlot reforça que esta mobilização depende, como referimos, do saber, sendo este um “mediador entre o presente e o futuro” (Charlot, 2009: 78). Contudo, este reforça que, muitas vezes, os/as jovens não conferem ao saber propriamente dito, veiculado nos programas, neste caso o QNQ, a utilidade e a pertinência para o exercício da profissão, como aliás pudemos verificar na segunda sessão de *focus group*:

“Não.... Para mim a escola é ridículo. Ponto final. Só o facto de termos de vir para a escola, só em si, estar aqui não, estar em Higiene é ridículo... é simples. Não faz falta.” (J, focus group 2)

Deste modo, como o investigador refere, é o diploma que realmente interessa, o que não invalida, sob pena de sermos incongruentes, essa mobilização. Contudo, o saber não vale enquanto fim a atingir, mas enquanto meio para alcançar um diploma que, esse sim, constitui o fim e um passaporte para um futuro, mesmo que esse seja um futuro, como vimos, dissipado numa noção de *presente estendido* (Leccardi, 2005: 45). É aliás importante realçar a reflexão de Canário sobre os tempos da escola, ao referir-se ao tempo atual como *tempo das incertezas*, aliado à imprevisibilidade do futuro.

O desencantamento com a escola amplificou-se durante o último quartel do Séc. XX, em resultado das mudanças que afetaram os setores económico, político e social. Este conjunto de mudanças afetou a juventude de forma muito particular, nomeadamente no que diz respeito à natureza da sua relação quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza (2005: 81).

Sabemos, no entanto, que o foco central desta investigação não o é dos sentidos que os/as jovens atribuem à escola. Apesar disso, é essencial refletir sobre eles quando procuramos investigar sobre o papel da escola na educação destes mesmos jovens, sobretudo no que às sexualidades diz respeito, para além de ser basilar referi-lo atendendo ao facto de o espaço onde desenvolvemos esta investigação ser um centro de formação profissional.

Por tudo isso, e claro está, não querendo generalizar, esta “espécie de epílogo” surge na medida em que estas afirmações nos deixaram a refletir sobre o que são realmente alguns dos percursos escolares-juvenis e as suas repercussões nas visões construídas em torno da escola. Seria, em nosso entender, impossível alhear-nos de tais dimensões, dimensões essas que têm influência na construção de cidadanias. Se as

sexualidades pertencem a um terreno arenoso, onde a escola mostra relutância, criando uma *caixa de pandora*, silenciando, reproduzindo e inculcando, os significados que os/as jovens atribuem às aprendizagens escolares constituem uma caixa “já” aberta, onde parece urgir, destes contributos⁸², uma revolução pedagógica (como já referimos). Pensar nas sexualidades na escola é, em primeira instância, pensar na escola no seu todo, para que o futuro não se resuma, como referiram estes jovens, a um ciclo geracional que automaticamente se renova, a uma passagem do tempo,

“E: Conheço pessoas que eram homofóbicas e mudaram...”

P: Lá está, porque se calhar tinham receios e medos...

E: São as tendências... Agora está a mudar, tem a ver com o tempo, é dar tempo ao tempo.”
(Focus Group 1)

onde os desencontros se reproduzem entre estes/as jovens e a escola, mas sim enquanto vislumbre de uma *pedagogia crítica*, onde os/as jovens, as crianças, os/as educandos/as, sejam chamados/as, onde se lhes dêem voz (Giroux, 2004) e onde se [re]conheça a voz de todos (Louro, 2001b)., até porque, como Charlot preconiza,

Qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (2000: 72).

Por isso, e porque imbricadas, visto que a relação dos/as jovens com o saber se emiscui e influencia a relação dos/as mesmos/as com a escola (Rochex, 1998), [re]pensar a escola parece-nos importante, não apenas para um [re]conhecimento das identidades *submersas*, circunscritas à margem de um poder, mas também na medida em que a escola precisa de acompanhar o momento da pós-modernidade e de ser uma voz para a promoção da igualdade, no reconhecimento de que este é um momento de *cidadanias em polifonia* (Araújo, 2007), pelo que as *aparelhagens* (Focault, 1994a), de que tanto falamos no capítulo teórico, se encontram desafinadas.

⁸² Ao longo dos grupos de discussão focalizada foi bastante expressiva a visão de que a mudança, a evolução se faz por ação dos indivíduos e pela mudança geracional, como poderá ser verificado nas transcrições dos *focus group*. Não fizemos uma análise descritiva dos dados qualitativos, contudo não pudemos alhear-nos dessa recorrência.

A saída da cidade... considerações finais

A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando [temendo] outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar[temer], as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar[temer], podem ser ensinadas a amar.

Nélson Mandela

No momento de saída da cidade, em epígrafe destacamos, uma vez mais, um pensamento de uma figura política do século XX, ao qual voltaremos mais à frente. Neste momento, de considerações finais, importa reforçar algumas conclusões, bem como apresentar algumas reflexões, em jeito de balanço.

As reflexões sobre o conceito de juventudes comportam, em si, uma pluralidade que, ao mesmo tempo que resultam de uma diversidade de concepções, advém também de uma panóplia infinita de se *ser* jovem. Em contraste, as reflexões sobre sexualidades, porque terreno movediço e também ele plural (por conseguinte perigoso (Epstein & Richardson, 1998)) carecem de um espaço pronunciado no que às sexualidades marginalizadas diz respeito. Para além disso, não obstante essa pluralidade, a escola constitui um espaço *singularizado* (criando-se aqui um paradoxo) onde os/as alunos/as se [des]encontram, numa partilha de um espaço e de aprendizagens comuns. Dessa partilha, do peso central que a escola tem vida dos/as jovens, resulta uma necessidade constante de refletir sobre ela.

Com efeito, discutir a escola no seu sentido abrangente é, por inerência, refletir sobre o contexto que a envolve e que influencia a visão que se tem da mesma e as construções e decisões políticas em seu torno, o que, automaticamente, tem efeito nas experiências escolares e nas aprendizagens dos/as jovens. O poder, essa palavra que nos acompanhou ao longo da reflexão, é, como vimos, uma forma transparente, cujos tentáculos, invisíveis e impercetíveis, “manietam”, laboram, constroem visões sobre os conceitos de sexualidade. A História da Sexualidade, de Michel Foucault, procura retratar a evolução diacrónica do conceito de sexualidade e das *nuances* que em seu torno gravitam. Uma análise diacrónica do conceito, em confronto com os dados que recolhemos, deixam entender que essa diacronia não se esbate numa noção de presente pós-moderno e numa aparente *promessa* de desenvolvimento e igualdade, isto é, a imagem do *monstro* vai persistindo, de um modo suave, no imaginário coletivo. O

estranho que desafia e transgride a dominação masculina (Bourdieu, 2001; Messerschmidt, 2013) e, por isso, o *ethos* alinhado, estanque e seguro. Não procuramos, por um lado, aqui pintar um quadro negro, obscuro, vitimizante (sob pena de perpetuarmos as mesmas margens (Britzman, 1995)), onde cremos que as visões sobre homossexualidade se encontram ainda nos *antípodas*, até porque os dados demonstram, de forma clara, que a *abjeção* não é um cenário total. Por outro, tampouco ousamos cair na ratoeira de um discurso de suavização dos efeitos das diferenças. Antes, nesse confronto, refletir sobre os efeitos submersos que o poder, suavizado e mascarado, ainda tem sobre as mesmas diferenças e sobre a concetualização discursiva das mesmas, e consequente marginalização simbólica, mas não menos agressiva e acutilante, sobre os *estranhos*.

A “*outrificação*”, numa delimitação das diferenças e sua hierarquização resulta, de facto, de um paradigma heteronormativo que tipifica comportamentos sexuais e de género, criando a *norma* e o *desvio*, num jogo de poder que visa assegurar a sobrevivência do centro (Foucault, 1994; Epstein, O’ Flynn & Telford, 2002). Nesse sentido, a construção da identidade é feita sob a alçada de um conjunto de valores culturais que perpetuam uma liberdade relativa dos/as jovens (Buttler, 1993b), influenciada pelos contextos que a compõem (Weeks, 1999), sendo por isso moldadas, manietadas pelas redes de poder sociais (Buttler, 1993b; Louro, 2001b). Esta lógica binária, que nem as lógicas tradicionais que compõem o universo coletivo, (o Bem e o Mal; o *amoenus* e o *horrendus*, entre outros), perpetua, em primeiro lugar, essa relação de forças onde o “conceito bom”, culturalmente construído, sai “vencedor” e, em segundo lugar, a própria visão de que os dualismos se constroem sobre princípios de univocidade, na medida em que as identidades se controem de forma singular. Pelo contrário, torna-se essencial *queerificar* o próprio pensamento, desconstruir a lógica dual (Derrida, 1972; Louro, 2001b) e pensar nas diversidades não enquanto realidade do *outro*, mas sim enquanto realidade de *todos*.

Neste cenário, a escola, enquanto instituição legitimada, como temos referido, num papel democratizador de um acesso a uma cidadania utopicamente plena, reproduz em si o poder demarcador das diferenças, quer pelos silêncios ou ausências sobre homossexualidade, quer pelas tímidas reflexões, confinadas a um espectro naturalizante (Britzman, 1995) que produz, reproduz e reforça o poder heterossexista. A pertinência da reflexão sobre a escola prende-se pelo facto de esta, espaço do real e do imaginário, ser

um lugar de construção de identidades e de cidadanias. De que identidades falamos? Que cidadanias procura a escola desenvolver? A retórica destas questões levaria a reflexões múltiplas, mas é importante destacar, neste contexto, o poder efetivo que a escola tem na construção de identidades. Como Epstein & Johnson (2009) referem, a construção da identidade é um processo contínuo que tem como base imagens e *narrativas* (cujos autores não são os/as jovens) que já foram produzidas noutro lugar. Então, a reflexão sobre a reprodução (Bourdieu & Passeron, 1983; Apple, 1998; Giroux, 2004) das *narrativas*⁸³ torna-se essencial na medida em que ela tem influência nos processos de construção de identidades e, por conseguinte, no reconhecimento de todas as “outras” identidades.

Mais, foi visível, ao longo desta pesquisa, ainda na senda das sexualidades na escola, a forte presença das questões biológicas nos programas orientadores das áreas-disciplinares reservadas para a abordagem das sexualidades, o que é corroborado pelos dados que obtivemos, e que realçam a forte presença dos comportamentos seguros para uma sexualidade saudável (Santos, Fonseca & Araújo, 2012; entre outros), numa pedagogização das sexualidades que, uma vez mais, afasta a homossexualidade. Mais, a economia das sexualidades, na escola, leva à promoção, como vimos, de *corpos educados* (disciplinados, assexuados, escolarizados) (Louro, 2001a; Fonseca, 2007), o que impossibilita a visibilidade das sexualidades num plano mais físico, emocional, num amordaçamento do conhecimento do desejo, porque obscuro, perigoso, numa visão de que, por um lado, se deve preservar a inocência dos/as estudantes e, por outro, de que o desejo⁸⁴, em si, constitui um pecado com o qual a escola não consegue conviver. Para além disso, se pensarmos nesse *enclausuramento*, a homossexualidade torna-se ainda mais obtusa à escola na medida em que, em primeiro lugar, ela é também fruto de um desejo; em segundo lugar, ela comporta em si uma dimensão que, nos discursos do poder, é contra o discurso do natural; em terceiro lugar, porque, como referimos ao longo desta pesquisa, a homossexualidade “peca” duplamente: ela é a transgressão dos valores reprodutivos, a *transgressão* de uma sexualidade “normal” e, por outro, ela é também a

⁸³ A metáfora das narrativas, de que não somos autores, parece-nos interessante na medida em que foca a sua tónica, se pensarmos na literatura, no carácter ficcional e, por isso, verosímil do que é narrado. Claro está, não pretendemos aqui referir, claramente, que as aprendizagens escolares se confinam a uma dimensão narratológica. Mas a dimensão do *story telling*, que completa o imaginário infanto-juvenil, é apropriada na medida em que os seus significados para a construção das identidades é efetiva. Ora, as *narrativas* presentes na escola remetem-nos para os discursos que são “contados” aos jovens, sem questionamentos, e que se reproduzem *pari passu* num imaginário coletivo.

⁸⁴ A construção discursiva do desejo seria uma excelente reflexão a fazer no futuro.

transgressão de um género tipificado. Ora, estas são *exuberâncias hiperbólicas* com as quais a escola não consegue conviver, porque inscritas num discurso que moldam o “barro”.

Neste sentido, a escola constrói vazios, promove uma invisibilidade e um sentimento de não-reconhecimento de si (Friend, 1993), de isolamento (Britzman, 1996), numa mensagem simbólica que ela própria, “por baixo da mesa”, marginaliza os marginais. Para além disso, a “omissão” da homossexualidade, se pensarmos nos/as jovens heterossexuais, perpetua, para além da legitimação e consequente naturalização de uma orientação sexual “normal”, uma ilusão de que, enquanto sexualidade “natural”, ela é concreta, *uma verdade absoluta*, quando, na realidade, enquanto *narrativa*, ilude o/a construtor/a da sua identidade (em potência) a uma normatividade frágil, incoesa, insegura. Assim, olhando para estes dois prismas, percebe-se que os vazios nas sexualidades não só são *violentos* para os/as jovens não-heterossexuais, bem como são *enganadores* para os/as jovens heterossexuais.

Atentando agora nos objetivos que serviram de base para esta investigação, importa trazer breves reflexões, em laivos muito gerais e que vão ao encontro do que expusemos até aqui, nesta saída da cidade. **Em relação ao primeiro objetivo**, *compreender as perceções dos/as jovens sobre a homossexualidade, nomeadamente se a lógica da construção do outro enquanto estranho se configura uma realidade nas suas vivências quotidianas e, mais concretamente, escolares*, conseguimos aferir que a construção da homossexualidade enquanto *estranho* ainda reside na configuração de conceitos de alguns jovens, com especificidade para os jovens rapazes; **No que diz respeito ao segundo objetivo**, *entender as suas experiências escolares no que às sexualidades diz respeito, especificamente as aprendizagens em contexto letivo nas áreas disciplinares consignadas para o efeito*, conseguimos perceber que as experiências escolares destes/as jovens se revelaram parcas no que às sexualidades diz respeito; **Quanto ao terceiro objetivo**, *refletir sobre os lugares das sexualidades na escola, discutindo o tratamento da orientação sexual em espaço escolar, atentando nas políticas e sua aplicação, no que diz respeito à educação sexual*, os/as jovens destacaram os vazios no que à homossexualidade diz respeito, numa abordagem, como já referimos, centrada nos comportamentos de risco, na gravidez ou, quando presentes as orientações sexuais, centradas na heterossexualidade; **No que concerne ao quarto objetivo**, *conhecer as visões dos/as jovens sobre uma [possível] exploração profunda das sexualidades, bem como aferir os seus posicionamentos na legitimação da escola*

enquanto lugar de promoção de cidadanias, foi possível perceber que existem visões plurais a respeito da “legitimidade” da escola na abordagem destas questões, havendo alguns/mas jovens que destacam o papel da família, ora como influenciador das aprendizagens, ora como agente em primeira instância (e única) para a reflexão destas questões. Outros/as enaltecem a ineficácia da escola na sua abordagem (ora pelo paradoxo que se pode criar com os pais/encarregados de educação, ora pela força que a sociedade exerce sobre todos/as). Ainda, alguns/mas jovens destacam, *a contrario sensu*, que a escola deve trabalhar estas questões, ora porque as crianças e os/as jovens passam muito tempo na escola, ora por uma necessidade de um sentido de reconhecimento e de pertença⁸⁵. Por último, importa destacar, como anteriormente enaltecemos, que alguns contributos trouxeram visões que, embora previamente não planeadas ou pensadas, vieram completar esta pesquisa, nomeadamente a visão de que o *futuro somos nós*, numa clara visão que adensa a discussão da ineficácia da escola, bem como o questionamento das aprendizagens escolares para a “vida lá fora”.

Para uma reflexão que se faz paulatina, repensar as pedagogias, à luz das teorias *queer*, é criar uma escola enquanto espaço de reconhecimento e de questionamento das diversidades. *Queerizar*, passo assumidamente corajoso para os teóricos *queer* (Louro, 2001b), pressupõe uma reflexão epistemológica que quebre as visões dialéticas, como já falamos, bem como incite uma pedagogia que reflita sobre si (Giroux, 2004) e que engaje todos/as a uma lógica de transformação, que torne as aprendizagens significativas para os/as jovens, que os/as torne criadores/as do seu conhecimento e parte ativa da produção cultural. Não preconizamos, nem seria esse o espaço adequado, uma reflexão aprofundada, quase à raiz, das características da escola, tampouco postulamos a construção de uma escola policiadora. Apenas chamamos à atenção, com o cruzamento de resultados, que o “futuro somos nós”, tão presente nestes/as jovens, não pode fazer-se, pensando na importância à atribuída à escola, nesta lógica de afastamento de uma instituição que pretendemos tão próxima dos/as crianças e jovens.

Nos seus apontamentos incómodos sobre Escola e Cidadania nos cenários futuros da educação, António Nóvoa (2006) refere-se a duas correntes de perceção da escola: *A escola no centro da colectividade*, uma escola “reparadora”, focada nas “deficiências da sociedade”; e *a escola como organização centrada na aprendizagem* que, como a designação indica, é uma escola que se pretende focada na transmissão do saber nas suas

⁸⁵ Se pensarmos no caso de B., que assume a sua homossexualidade no grupo de discussão focalizada.

múltiplas áreas disciplinares. Ora, mais do que nos posicionarmos num pólo ou em outro pólo, procuramos, com a humildade que um trabalho desta natureza implica, refletir a escola como **organização centrada na aprendizagem** que, *per se*, **vive e se produz nas diferentes coletividades**, ou seja, uma escola cujos saberes se transmitam de um ponto de vista negocial, numa discussão extensiva e estendida a todos/as.

Em suma, como a epígrafe deixa mostrar, melhorar o mundo, um trabalho constante, faz-se através de uma educação ética, que não ensine, por omissão ou, no seu paradoxo, por vociferação, a construir e a temer o *estranho*. Uma educação ética faz-se onde, para lá das *aparelhagens*, o *outro* não esteja no lugar do *mesmo*, mas sim numa ótica onde os *mesmos* estejam nos lugares dos *mesmos*, com as suas diferenças. As diversidades, rebeldes, inquietas por vezes, não são um muro que afasta, tampouco uma fronteira que se constrói numa delimitação entre o *eu* e o *outro*. Num mundo plural, onde o próprio plural é também ele carregado de pluralidades, refletir sobre educação, escola, identidade, diversidade, alteridade torna-se essencial para a construção de uma sociedade que se quer crítica de si. Se o século XXI, período da pós-modernidade, nos leva para caminhos que se constroem com aporias, a escola (e os seus responsáveis) não pode perpetuar uma construção de um caminho de forma perpendicular à (s) realidade (s) que a circundam. Não se tratando de uma *utopia da impossibilidade* mas sim da *utopia da desejabilidade*, **saímos da cidade**, em jeito de conclusão e reflexão, com uma passagem que já citamos ao longo do texto e que marcou não só as diversas reflexões que fomos fazendo ao longo desta pesquisa, como a entrada no percurso académico que agora esperamos concluir: “la jeunesse n’est qu’un mot” (Bourdieu, 1978).

Ora, se “la jeunesse n’est qu’un mot”, citando Bourdieu, as sexualidades, identidades e “diversidades”, *ne sont que des réalités*.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Abramovay, Miriam & Rua, Maria das Graças (2003). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Adam, Barry D. (2002). From liberation to transgression and beyond: Gay, lesbian and queer studies at the turn of the twenty-first century. In Richardson, Diane & Seidman, Steven (Ed.), *Handbook of lesbian & gay studies*. London: Sage Publications.
- Alves *et al* (2013). “Schools means nothing to me”. Vocationalism and school disaffiliation in education and raining courses in Portugal”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 4164 – 4169.
- Amado, João (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, João (coord.), *Manual de investigação em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Ed.).
- Amado, João; Costa, António Pedro & Crosoé, Nilma (2014). A técnica da análise de conteúdo. In Amado, João (coord.), *Manual de investigação em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Ed.).
- Amado, João & Ferreira, Sónia (2014). A entrevista na investigação em educação. In Amado, João (coord.), *Manual de investigação em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Ed.).
- Amado, João & Silva, Luciano Campos (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In Amado, João (coord.), *Manual de investigação em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Ed.).
- António, Raquel *et al* (2012). *Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal*. *Psicologia*, vol. 26(1), pp. 17-32. Retirado em 20 de agosto de 2017: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v26n1/v26n1a02.pdf>
- Apple, Michael W. (1995). *Education and Power*. London: Routledge. (2ª Ed.).
- Apple, Michael W. & Franklin, Barry. (1999). História do currículo e o controlo social. In Apple, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, Helena C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 25, pp. 83-116.
- Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beauvoir, Simone de (1949). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard. (vol. 2).

- Berger, Guy (2000). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 28, pp. 175-192. Retirado em 28 de maio 2016: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf
- Birke, Lynda (2002). Unusual fingers: Scientific studies of sexual orientation. In Richardson, Diane & Seidman, Steven (Ed.), *Handbook of lesbian & gay studies*. London: Sage Publications.
- Bogdan, Robert & Bikln, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrillo, Daniel (2001). *L' homophobie: Que sais-je?*. Paris: Presse Universitaire de France (2ª ed.).
- Borrillo, Daniel (2010). *Homofobia. História e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bourdieu, Pierre (1978). La «jeunesse» n'est qu'un mot. Entretien avec Anne-Marie Métaillé, *Les jeunes et le premier emploi*. Paris, Association des Ages, pp. 520-530. Retirado em 15 de novembro de 2015: <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/jeuness.html>.
- Bourdieu, Pierre (1979). Les trois états du capital culturelle. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30. pp. 3-6. Retirado em 22 agosto de 2017: http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654
- Bourdieu, Pierre (1989). *O poder simbólico* (Trad. Fernando Tomaz). Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Masculine domination*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2007). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes. (6ª Ed.).
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1983). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- Britton, Annette (coord.); Wellings, Kay & Parker, Rachel (2006). *Sexuality education in europe: A reference guide to policies and practices*. IPPF Network.
- Britzman, Deborah P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop Reading straight. *Education Theory*, Vol. 45, nº 2, pp. 151-165. Retirado em 20 de março de 2016: https://www.researchgate.net/publication/229772702_Is_there_a_Queer_Pedagogy_Or_Stop_Reading_Straight
- Britzman, Deborah P. (1996). O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21 (1): pp. 71-96. Retirado em 11 de dezembro 2015: <http://seer.ufg.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>
- Britzman, Deborah P (2001) Curiosidade, sexualidade e currículo. In Louro, Guacira Lopes (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. (2ªEd.).

- Brown, M. (1995). Sex, scale and the new urban politics. In Bell, D. & Valentine, G. (Ed.), *Mapping desire: geographies of sexualities*, London: Routledge.
- Burguess, Robert G. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução* (Trad. Eduardo de Freitas & Maria Inês Mansinho). Oeiras: Celta Editora.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1993a). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Londres: Routledge.
- Butler, Judith (1993b). Critically queer. *GLQ: A journal of lesbian and gay studies*, 1(1): pp. 17-32. Retirado em 20 de janeiro de 2016: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/JudithButler-CriticallyQueer-1993.pdf>
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Castells, Manuel (2004). Flujos, redes e identidades: Una teoria crítica de la sociedad informacional. In Castells *et al*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Carrito, Manuela & Araújo, Helena (2013). A “palavra” aos jovens: A construção de masculinidades em contexto escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, pp. 139-158. Retirado em 12 de fevereiro de 2016: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=87704
- Carvalho, António Santos (2006). Educação e formação profissional: conceitos e relações. In Patrício, Manuel Ferreira (org.). *Educação e formação profissional: As perspectivas do movimento da escola cultural*. Porto: Porto Editora.
- Cesar, Maria Rita de Assis (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar, Curitiba*, nº 35, pp. 37-51. Retirado em 28 de abril de 2016: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Charlot, Bernard (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, nº 8, pp. 432-443. Retirado em 24 de agosto de 2017: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>
- Charlot, Bernard (2009). *A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIIE/Livpsic.
- Connell, Robert W. & Messerschmidt, James (2013). Masculinidade hegemónica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, 21 (1): 424, pp. 241-282. Retirado em 25 de maio de 2016: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>
- Conti, Kelley (2012). Sex education in our schools. *Honors Project Overview*, 66. http://digitalcommons.ric.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=honors_projects

- Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications (2ªed.).
- Dias, Sandra & Matos, Margarida Gaspar de (2013). Educação sexual em meio escolar: Perceção dos alunos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4(2). Retirado em 26 de abril de 2016: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/419>
- Decreto-Lei (2009). Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, In *Diário da República*, 1.ª série — N.º 151 — nº 60, pp 5097-5098.
- Decreto-Lei (2012). Decreto-Lei nº 139/2012. In *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012, pp. 3476-3491.
- Derrida, Jacques (1972). *Positions: Entretiens avec Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Durkheim, Émile (2001). *As regras do método sociológico*. Coimbra: Rés Editora.
- Eco, Umberto (1998). *Cinco escritos morais*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Epstein, Debbie & Johnson, Richard (2009). Jovens produzindo identidades sexuais. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, nº 40. Retirado em 2 de abril de 2016: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a07.pdf>
- Epstein, Debbie, O' Flynn, Sarah & Telford (2000-2001). "Othering" education: Sexualities, silences and schooling. *Review Of Research in Education*, vol. 25, pp. 127-179. Retirado em 20 de março de 2016: https://www.law.utoronto.ca/documents/lectures/Religion-Society_0610.pdf
- Epstein, Debbie; O' Flynn, Sarah & Telford, David (2002). Innocence and experience: Paradoxes in sexuality and education. In Richardson, Diane & Seidman, Steven (Ed.), *Handbook of lesbian & gay studies*. London: Sage Publications.
- Epstein, Debbie & Johnson, Richard (1998). *Schooling sexualities*. Philadelphia: Open University Press.
- Fonseca, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos. Experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, Laura (2007). O corpo falado: Sexualidade, poder e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, pp. 135-168. Retirado em 10 de janeiro de 2016: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/LauraFonseca.pdf>
- Forrest, Benjamin (1995). west Hollywood as symbol: the significance of place in the construction of gay identity. *Environment and Planning D: Society and Space*, 13, pp. 133–157. Acedido a 10 de agosto de 2017: https://www.researchgate.net/publication/248881427_West_Hollywood_as_symbol_the_significance_of_place_in_the_construction_of_a_gay_identity
- Foucault, Michel (1994a). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Lisboa: Relógio d' Água Editores.

- Foucault, Michel (1994b). *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Lisboa: Relógio d' Água Editores.
- Foucault, Michel (1999). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola. (5ª Ed.).
- Freire, Paulo (1987). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (17ª Ed.).
- Friend, Richard A. (1993). Choices, not closets: Heterosexism and homophobia at schools. In Weis, Lois & Fine, Michelle (Ed.), *Beyond silenced voices: Class, race and gender in United States schools*. Albany: Sunny Press.
- Furlani, Jimena (2003). Educação sexual e possibilidades didáticas. In Louro, Guacira Lopes; Neckel, Jane Felipe & Goellner, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Garton, Stephen (2009). *História da sexualidade: Da antiguidade à revolução sexual*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ghiglione, Stephan & Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito: teoria e prática* (Trad. Conceição Lemos Pires. (4ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, Henry A. (2004). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. In Castells *et al*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Goellner, Silvana Vilodre (2003), A produção cultural do corpo. In Louro, Guacira Lopes; Neckel, Jane Felipe & Goellner, Silvana Vilodre (Org.), *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Guattari, Félix (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, vol. 14, nº 3, pp. 575-599. Retornado em 14 de março de 2016: https://faculty.washington.edu/pembina/all_articles/Haraway1988.pdf
- Hereck, Gregory M. (2004). Beyond "Homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexual Research and Social Policy*, vol. 1, 2, pp. 6-24. Acedido a 18 de setembro de 2016: http://psychology.ucdavis.edu/rainbow/html/Herek_2004_SRSP.pdf
- hooks, bell (2001). Eros, erotismo e o processo pedagógico.. In Louro, Guacira Lopes (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. (2ªEd.).
- Hubbard, Philip (2000). Desire/disgust: mapping the moral contours of heterosexuality. *Progress in Human Geography*, 24(2), pp. 191-217. Acedido a 13 de agosto de 2017: https://www.researchgate.net/publication/249871715_Desiredisgust_Mapping_the_moral_contours_of_heterosexuality
- Huq, Rupa (2006). *Beyond subculture. Pop, youth and identity in a postcolonial world*. New York: Routledge.

ILGA Portugal (2012). *Relatório sobre a implementação da recomendação CM/REC (2010)5 do comité de ministros do Conselho da Europa aos estados-membros sobre medidas para o combate à discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de género em Portugal*.

Jackson, Stevi (2006). Gender, sexuality and heterosexuality: The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, vol. 7(1), pp. 105-121. Sage Publications. Retirado em 14 de fevereiro de 2016: https://www.researchgate.net/publication/254092767_Gender_Sexuality_and_Heterosexuality_The_Complexity_and_Limits_of_Heteronormativity

Júnior, Serverino Domingos da Silva & Costa, Francisco José (2014). Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Media*, vol. 15, pp. 1-16. São Paulo. Retirado em 15 de julho de 2017: http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completo%20n.pdf

Kantor, Leslie & Levitz, Nicole (2017). Parents' views on sex education in schools: How much do democrats and republicans agree?. *PLOS ONE*, 12. Acedido a 10 de setembro de 2017: <http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0180250&type=printable>

Kristeva, Julia (1980). *Pouvoir de l' horreur: Essai sur l' abjection*. Paris: Éditions du Seuil.

Lambert, Eric G. *et al* (2006). College Students' views on gay and lesbians issues: Does education make a difference?. *Journal of Homosexuality*, vol. 50(4). Acedido a 15 de agosto de 2017: http://www.ross.mayfirst.org/files/education-homosexuality_0.pdf

Lister, Ruth (2007). Inclusive Citizenship: realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11 (1), 49-61.

Leccardi, Carmen (2005). Para um Novo Significado do Futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, 2, pp. 35-57.

Leite, Carlinda (2005). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade- implicações para a formação de professores. In *FPCEUP – artigo em em livro de atas de conferência internacional: V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Retirado em 12 de julho de 2016: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/2073>

Lima, Jorge Ávila de (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 47- I. pp. 7-29. Retirado em 20 de janeiro de 2016: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1794>

Lima, Marinús Pires de (s.d.). O inquérito sociológico. Retirado em 20 de julho de 2017: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260943V6zYE4uv8Ef71FH8.pdf>

Lopes, João Teixeira (1997). *Tristes escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

Louro, Guacira Lopes (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. (6ª Edição). Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Louro, Guacira Lopes (2001a). Pedagogias da sexualidade. In Louro, Guacira Lopes (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. (2ªEd.).

Louro, Guacira Lopes (2001b). Teoria queer – Uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, 2: pp.541-553. Retirado em 22 de janeiro de 2016: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>

Louro, Guacira Lopes (2003). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora.

Louro, Guacira Lopes (2004). *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Martins, Carla (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interferir, interpretar e redigir*. Psquilíbrios Edições.

Measor, Lynda (2004). Young people's views of sex education. *Sex Education*, vol. 4, nº 2, pp. 153-166. Retirado em 12 de agosto de 2017: <https://youreteachingmychildwhat.files.wordpress.com/2014/06/14681810410001678338.pdf>

Mertens, Donna M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: SAGE Publications (3ª Ed.).

Meyer, Dogman Estermnam (2003). Gênero e educação: Teoria e política. In Louro, Guacira Lopes; Neckel, Jane Felipe & Goellner, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Porto: Porto Editora.

Moon, Dawne (2002). Religious views of homosexuality. In Richardson, Diane & Seidman, Steven (Ed.), *Handbook of lesbian & gay studies*. London: Sage Publications.

Morgan, David L. (1996). Focus group. *Annual Review Of Sociology*, vol. 22, pp. 129-152. Retirado em 20 de janeiro de 2016: https://www.researchgate.net/profile/David_Morgan19/publication/261773532_Focus_Groups/links/0deec5314d8bd0836c000000/Focus-Groups.pdf

Morgan, David L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. Retirado em 20 de setembro de 2017: https://www.researchgate.net/publication/240730449_Paradigms_Lost_and_Pragmatism_Regained_Methodological_Implications_of_Combining_Qualitative_and_Quantitative_Methods

Novilla, Len *et al.* (2006). Public health perspectives on the family: An ecological approach to promoting health in the family and community. *Family & Community Health*, 29(1), pp. 28-42. Retirado em 26 de abril de 2016: https://www.researchgate.net/publication/7428632_Public_health_perspective_on_the_family_An_ecological_approach_to_promoting_health_in_the_family_and_community

Nóvoa, António (2006). A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. In D'Espiney, Rui (Org.), *Espaços e sujeitos de cidadania*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Retirado em 25 de setembro de 2017: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>

Nunes, Rosa Soares (2005). *Nada sobre nós sem nós – a centralidade da comunicação na obra de Boaventura Sousa Santos*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 53-94.

Oliveira, Márcio S.B.S. de (2004). Representações sociais e sociedades: O contributo de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 9, nº 55, pp. 180-186. Retirado em 25 junho de 2017: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a14v1955>

Oliveira, Mirian & Freitas, Henrique M.R. de (1998). Focus group- pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento. *Revista de Administração*, vol. 33, nº 3, pp. 83-91. Retirado em 20 de janeiro de 2016: http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/1998/1998_069_RAUSP.pdf

Oliveira, Cynthia & Marinho-Araújo, Claisy (2010). A relação escola- família: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), pp. 99-108. Retirado em 25 de agosto de 2017: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>

Pais, José Machado (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, José Machado (2012). *Sexualidades e afectos juvenis*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Parker, Richard (2001). Cultura, economia política e construção social da identidade. In Louro, Guacira Lopes (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. (2ªEd.).

Pontes, Ângela Felgueiras (2011). *Sexualidade: Vamos conversar sobre isso?*. Tese de Doutoramento, Porto, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

Portaria nº 196-A/2010, In *Diário da República*, 1.ª série — N.º 69 — 9 de Abril de 2010, pp. 1170(2)-1170(4).

Reingardė, Jolanta (2010). Heteronormativity and silenced sexualities at work. *Kultūra ir visuomenė. Socialinių tyrimų žurnalas*, 1: pp. 83-95. Retirado em 20 de março de 2016: <http://culturesociety.vdu.lt/wp-content/uploads/2010/11/J.-Reingarde-Heteronormativity-and-Silenced-Sexualities-at-Work1.pdf>

Rich, Adrienne (2010). Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 4, nº 5, pp. 18-44. Retirado em 04 de fevereiro de 2016: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>

Rochex, Jean-Yves (1998). *Le sens de l' experience scolaire: Entre activité et subjectivité*. Paris: Presse Universitaire de France. (2ª Ed.).

Roggemans *et al* (2015). Religion and negative attitudes towards homosexuality: An analysis of urban young people and their attitudes towards homosexuality. *Young*, 23(3), pp. 254-276. Retirado em 25 de agosto de 2017: https://www.researchgate.net/publication/280563519_Religion_and_Negative_Attitudes_towards_Homosexuals_An_Analysis_of_Urban_Young_People_and_Their_Attitudes_towards_Homosexuality

Roseneil, Sasha (2002). The heterosexual/homosexual binary. In Richardson, Diane & Seidman, Steven (Ed.), *Handbook of lesbian & gay studies*. London: Sage Publications.

Santos, Hugo Miguel Ramos dos (2013). *Um desvio na corrente que(er)estionando as margens: Percursos escolares e culturas juvenis de rapazes não-heterossexuais*. Dissertação de Mestrado, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Santos, Sofia A; Fonseca, Laura & Araújo, Helena (2012). Sex education and the views of young people on gender and sexuality in portuguese schools. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 35, pp. 29-44.

Schope, Robert D. & Eliason, Michel J. (2000). Thinking versus acting: Assessing the relationship between heterosexual attitudes and behaviors toward homosexuals. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 11(4), 6992. Retirado em 10 de setembro de 2017: https://www.researchgate.net/publication/232539121_Thinking_versus_acting_Assessing_the_relationship_between_heterosexual_attitudes_and_behaviors_toward_homosexuals

Sedgwick, Eve Kosovsky (1990). *Epistemology of the closet*. Los Angeles: University Of California Press.

Sedgwick, Eve Kosovsky (2007). Epistemologia do armário. *Cadernus pagu*, (28), pp. 19-54. Retirado em 12 de maio de 2016: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>

Silva, Sofia Marques da (2004). *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola: uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Silva, Sofia Marques da (2008a). *Exuberâncias e (Trans)figurações de si numa casa da juventude*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Silva, Sofia Marques da (2008b). Estratégias juvenis para “fintar” fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, pp. 27-49.

Silva, Sofia Marques da (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo. Etnografia das fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Sofia Marques da (2013). Condição de Estranheza e Relação com o Mundo da Escola. In MATOS, Manuel (coord.), *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino Secundário*. Porto: CIE.

Sousa, Jesus Maria (2010). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In Fino, C. N. & Sousa, J.M. *Pesquisar para mudar (a educação)*, pp. 65-85. Funchal: CIE-UMa. Retirado em 14 de agosto de 2016: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/63Criacaodeconhecimento.pdf>

Stangor, Charles (Ed.) (2000). *Stereotypes and prejudice: essential readings*. Psychology Press – Taylor & Francis Group.

Stoer, Stephen R. (2008a). A genética cultural da reprodução. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, pp. 85-90.

Stoer, Stephen R. (2008b). Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp. 219-238.

Stoer, Stephen R. & Magalhães, António (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charles (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Todly, Teresa Martinho & Santos, Ana Cristina (2016). Religião, género e cidadania sexual: Uma introdução. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 110, pp. 43-50. Acedido a 25 de agosto de 2017: <https://rccs.revues.org/6370>

Vale de Almeida, Miguel (2004). Cidadania Sexual: Direitos humanos, homofobia e orientação sexual. *A Comuna*, 5, pp. 50-55.

Warner, Michael (1991). Fear of a queer planet. *Social Text*, 29: pp. 3-17. Retirado em 20 de janeiro de 2016: <https://sgrattan361.qwriting.qc.cuny.edu/files/2010/09/warnerfearofaqueer.pdf>

Weeks, Jeffrey (1999). Myths and fictions in modern sexualities. In Epstien, Debbie & Sears, James T. (Ed.) *A dangerous knowing: Sexuality, pedagogy and popular culture*. Londres: Cassel.

Weeks, Jeffrey (2001). O corpo e a sexualidade. In Louro, Guacira Lopes (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. (2ªEd.).

Willis, Paul (1978). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Saxon house.

World Association For Sexual Health (2014). *Declaração dos direitos sexuais*. Retirado em 25 de agosto de 2017: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>

Apêndices

EXEMPLO DE NOTA DE TERRENO

NT 26

É o dia de passarmos os questionários. Este é, em tantos meses, o primeiro momento em que tenho tanta proximidade com os alunos. A primeira turma é constituída por 24 alunos. São uma turma de primeiro ano, aliás como todas as que vamos passar os questionários. Quando entrei, estranharam a minha presença. Apresentei-me e expliquei-lhes, juntamente com a Laurência, para o que vinha. Quando lhes referi que o questionário incidia sobre o tema da homossexualidade, houve risos e gozos, daqueles comuns quando a palavra é pronunciada com gente tao jovem. Senti algum desconforto sobretudo da fila a esquerda, ouvi o comentário, de um aluno, que se virou para o colega e disse que não “curto nada este tipo de tema”. Apesar disso, todos concordaram em participar e preencheram o questionário. Esta turma, maioritariamente de rapazes, preencheu rapidamente o questionário, talvez por se encontrarem perto do intervalo.

A segunda turma pareceu-me mais animada para responder ao questionário. Claro que se ouviram risos, comentários jocosos, no entanto a maior parte pareceu extremamente interessada e curiosa até. Devo ressaltar a experiência de um aluno, o “Paulo”, cuja Mãe trabalha com as questões da adoção e tem afinidade com as questões da homoparentalidade. Conversamos um pouco. Ele estava a desenvolver um trabalho para a disciplina cujo tem era precisamente a adoção por casais do mesmo sexo. Aquela escolha surpreendeu me, para além do próprio “à vontade” em que falava do tema junto dos seus colegas, com grande interesse. O seu colega do lado afirmou respeitar a orientação sexual de cada um, no entanto não gostava das “Bichas” e nunca admitiria que se aproveitassem dele, que se fizessem a ele. O Paulo entrou no discurso e admitiu não gostar de bichas e que reagiria mal se “uma bicha se fizer a mim, me tocar nas pernas ou assim”. “Cada um no seu canto!”

A terceira turma a que fomos foi a turma EFA. Os alunos são mais velhos. Quando entrei, senti uma certa estranheza. Talvez por eu ser novo, talvez pelo tema. Os alunos, em geral, mostraram-se muito pouca à vontade. À medida que lhes fui explicando, fui ouvindo comentários, por parte das alunas sobretudo, de que achavam o tema importante, mas que as mudanças, dizia uma senhora, “pela minha experiencia e pelo que vejo dos meus filhos,

não mudou nada! Mas devias mudar!”. Depois de preenchidos os questionários, duas alunas (que já são Mães!) vieram conversar comigo. A primeira felicitou-me pelo trabalho, vindo contar-me que o seu filho era gay e que o apoiava incondicionalmente. “Não me interessa que seja rapaz ou rapariga, desde que faça o meu filho feliz”, lamentando a pouca abertura da sociedade e os espaços vazios que a escola deixa: “A escola devia falar mais sobre isso. Os alunos precisam de perceber que ser gay ou não é a mesma coisa”. A outra mãe também felicitou o tema, dizendo que “tudo o que aprendi não foi na escola”, “aprendi com o meu trabalho. Sou bombeira e tenho de ajudar todo o tipo de pessoas”, “sou muito aberta mas sei que neste meio fechado as coisas não são assim”. De facto, estes dois testemunhos deixaram-me satisfeito. Senti que a minha investigação estava a valer a pena, e que estas questões, mesmo que ainda pouco preenchidas, suscitam interesse e fazem as pessoas pensar. Acabamos a conversa com um “Boa sorte!” “Acabe la esse mestrado e ajude a mudar as coisas”!

A quarta turma a que fomos foi a turma do formador T., que se mostrou muito solícito com o tema. Temos um amigo em comum que trabalha as questões das sexualidades. Os alunos foram muito recetivo, preencheram o questionário com cuidado mas não teceram comentários.

Depois disto, eu, a L. e o T., outro formador, fomos almoçar. Conversamos sobre de tudo um pouco. Eles contaram-me algumas coisas da instituição, nomeadamente que os alunos, com as consciências de que a instituição recebe financiamento por cada um deles, deixam se faltar porque acreditam que não vão ser expulsos ou suspensos. Ainda, a Dra L. contou-me um episódio de uma aluna que, completamente a vontade, lhe foi dizer que uma amiga dela tinha “comeu um rapariga” .

A quinta turma a que fomos foi outra turma do T.. É uma turma com 30 alunos. Quando lhes referi que iríamos abordar as questões da homossexualidade, houve um aluno que, em tom de gozo, afirmou “ah, vamos falar de paneleiros!”. Claro que o disse em tom baixo, pelo que só os colegas (também rapazes) do lado ouviram, e se riram. Nesta turma, as raparigas mostraram-se bastante entusiasmadas. Enquanto preenchiam os questionários, é claro que houve comentários. Contudo, eram comentários interessados, queiram perceber mais sobre mim e o que eu estava a estudar. Duas alunas interpelaram-me, referindo que conheciam uma amiga lésbica, “que vive lá e cá. Às vezes está com rapazes, outras vezes com raparigas”, mas não acho mal nenhum!” Outra aluna, ao pedir-me indicações sobre as perguntas, dizia muitas vezes “mas isto é óbvio”. Referia-se à

força que a escola devia ter para abordar as questões da homossexualidade. O aluno mais novo da turma, com cerca de 15 anos, manifestou interesse em ter aulas sobre sexualidade:: “hej, vamos falar sobre sexualidade?” “podíamos ter uma aula sobre isso!”. Recolhidos os questionários, despedi-me dos alunos que referiram gostar de me ver de novo e falar sobre sexualidades.

QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, estou a desenvolver uma investigação no C***** subordinada ao tema das sexualidades na escola, nomeadamente, a influência que esta poderá ter na criação de preconceitos em relação à homossexualidade. Este questionário procura recolher dados para compreender as vossas visões em relação a este tema específico. O vosso contributo é fundamental, por isso **agradeço** a vossa disponibilidade para responderem. O questionário é anónimo e as vossas respostas serão confidenciais.

Muito obrigado!

Grupo I: Relação com as sexualidades

1- Sinto-me familiarizado/a com as questões das sexualidades.

Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo plenamente

2- Selecione o (s) contexto (s) onde acha que estes assuntos são mais discutidos.

Em casa com a família	Entre amigos/as	Na escola	Comunicação social (TV, jornais)	Internet (redes sociais, blogues)

3- Indique dois termos que mais associa à temática das sexualidades.

4- Qual a sua posição em relação à homossexualidade? Selecione, entre as diferentes opções, **aquela que se aproxima** da sua opinião.

Respeito	É indiferente	Não me sinto confortável	Não compreendo	Não tenho opinião

5- Convive, habitualmente, com pessoas homossexuais?

Sim

Não

6- Suponha que uma pessoa sua conhecida assume que é homossexual.

A sua reação seria:

Apoio

Indiferença

Afastamento

Crítica

Outra:

Grupo II: Sexualidades e escola

7- Há espaços na escola para discutir as sexualidades.

Concordo
plenamente

Concordo
parcialmente

Não concordo nem
discordo

Discordo
parcialmente

Discordo
plenamente

7.1. Mencione os espaços da escola onde é possível discutir sobre sexualidades.

Sala de aula

Recreios

Projetos da escola

Associação de Estudantes

Com os diretores de turma

8- As sexualidades são exploradas na escola.

Concordo
plenamente

Concordo
parcialmente

Não concordo nem
discordo

Discordo
parcialmente

Discordo
plenamente

9- Que questões são, em seu entender, mais abordadas quando pensa em sexualidades e escola?

Doenças Sexualmente Transmissíveis	Contracetivos	Orientação sexual	Relações interpessoais, afetos	Gravidez

10- O tema da homossexualidade aparece, com frequência, na escola em geral e nas aulas em particular.

Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo plenamente

11- A escola deveria abordar com mais profundidade a temática da homossexualidade, procurando clarificar os estudantes.

Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente

11.1-Que benefícios teria?

12- A escola ajudou-me a perceber o que é a homossexualidade.

Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo plenamente

12.1- Em que sentido?

13- Os professores estão à vontade para falar sobre homossexualidade e conversar com os alunos sobre o tema.

Concordo
plenamente

Concordo
parcialmente

Não concordo nem
discordo

Discordo
parcialmente

Discordo
plenamente

14- A escola é um lugar seguro para jovens homossexuais.

Concordo
plenamente

Concordo
parcialmente

Não concordo
nem discordo

Discordo
parcialmente

Discordo
plenamente

15- Alguma vez presenciou uma situação incómoda, nomeadamente agressões verbais/físicas ou comentários impróprios, motivada pela orientação sexual de alguém, dentro do espaço escolar?

Sim

Não

15.1. Indique por parte de quem.

Alunos

Professores

Funcionários

Encarregados de
educação

16- A escola mudou a opinião que tinha em relação à homossexualidade.

Concordo
plenamente

Concordo
parcialmente

Não concordo
nem discordo

Discordo
parcialmente

Discordo
plenamente

17- Em seu entender, o que a sociedade em geral, a escola em particular e cada um de nós pode fazer pela temática da homossexualidade?

Grupo III: Dados demográficos

- a) Sexo: M ____ / F ____ b) Idade: ____ c) Curso: EFA / CA / Formação Modelar
- d) Situação Profissional: 1º Emprego ____ / Novo Emprego ____
- e) Habilitações Literárias: 9ºano ____ / 12ºano ____ / Licenciatura ____ / Mestrado ____
- f) Quantos anos frequentou o ensino tradicional? _____

AUTORIZAÇÃO

Autorização

Exmo./a. Encarregado/a de Educação, sou estudante do segundo ano do Mestrado em Ciências da Educação no domínio das Juventudes, Educação e Cidadania, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. No âmbito da minha Dissertação de Mestrado, que se encontra sob orientação da Profª. Sofia Marques da Silva, estou a realizar **um estudo** (autorizado pelo [redacted] com o objetivo de perceber o modo como os jovens percecionam a homossexualidade e sua relação com a escola, o modo como esta pode influenciar a construção de conceitos em relação à homossexualidade. Para obter respostas a este objetivo, farei sessões de grupos de discussão focalizada, que consistem em reunir um grupo de estudantes para discutirmos este tema e, assim, conhecer a posição/opinião/visão dos mesmos.

Estas sessões serão gravadas em formato áudio (exclusivamente) e posteriormente transcritas para análise. Importa salientar que os dados recolhidos serão usados **apenas** como material de trabalho, estando garantida a **privacidade** e o **anonimato** dos participantes.

Deste modo, gostaria de saber se permite a participação do seu educando nesta investigação, servindo a presente autorização para esse fim.

Cabe ainda informar que os resultados deste estudo serão apresentados aos jovens no final, bem como à instituição [redacted]

Declaro ainda a minha total disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Com os melhores cumprimentos,

Nicolas Martins da Silva

Autorização

Eu, [redacted]
Encarregado de Educação do aluno

[redacted]
, autorizo/não autorizo que Nicolas Martins da Silva organize sessões de discussão focalizada e grave em áudio o meu educando, no âmbito do estudo que me foi dado a conhecer.

Data: 16/03/2016

Tópicos para as sessões de *Focus Group*:

a) Breve introdução: Questões éticas

b) Visões sobre homossexualidade:

Aferir o que estes/as estudantes pensam da homossexualidade

Compreender se estes/as consideram haver ainda preconceito em relação à homossexualidade

c) Os espaços da sexualidade na escola:

Compreender que contacto tiveram os participantes com as sexualidades, na escola

O papel da escola na abordagem das questões da homossexualidade

Aferir se, na ótica dos/as jovens, a homossexualidade é ainda um tema tabu.

Deveria a escola abordar mais profundamente o tema da homossexualidade?

Como?

Categorias	Subcategorias	
Aspetos Metodológicos	A entrada no terreno	Os momentos iniciais: Primeiros contactos e entrada no terreno. <i>Reunião com a Dra. E, Prof. Sofia Marques da Silva, eu próprio, Dra. L, Dra. I. F. e Dr. C.</i> <i>Fez-se a apresentação do Projeto de Investigação, onde discutimos e limamos hipóteses, atendendo ao público-alvo e à população presente no C****. A diretora revelou-se bastante aberta à investigação, acreditando ser fundamental desenvolver este tipo de temática. Assim, ficou firmado um diálogo profundo com a Dra. L., responsável pela docência da UC “Mundo Atual”, e responsável também pelo departamento pedagógico. [NT 1]</i> <i>Reunião com a Dra. I.: Apresentação do esboço de investigação. Discussão do plano. [NT2]</i>
	Dificuldades sentidas ao longo da investigação	Reflexões sobre dificuldades sentidas. <i>Sinto-me curioso em perceber para quem seria este comentário, se seria uma brincadeira. Contudo, a falta de proximidade impede-me (sinto-me preso) de os analisar sob pena de os sentir incomodados. Sento-me então no átrio a pensar o questionário e a formulá-lo. A sala de formadores é interessante mas sinto que preciso de sair desta cúpula. [NT 14]</i> <i>Estou parado, no átrio, à entrada, procurando movimentações. A verdade é que o silêncio continua a gritar nos meus ouvidos, procurando compreender porque será difícil seguir com esta investigação. É-me ainda impossível chegar ao diálogo com os alunos, e a Dra. L. tarda em dizer-me algo. Este silêncio atordoia-me. Procuro outros espaços, outros lugares, contudo é o nada que encontra a cada passo que dou. Os alunos estão todos em aula (?) . É possível que sim. No entanto, até agora não consigo realmente compreender onde estarão, pois sequer os conheço. [NT 16]</i> <i>Ainda me sinto desalentado. É cada vez mais difícil para mim regressar à instituição. Estou constantemente convencido de que nada encontrarei. Será a minha abordagem errada? Estarei a falhar? Decido, então, insistir com a Dra. L. Logo mandar-lhe-ia mensagem para resolver tudo o quanto antes.</i> <i>O tempo que aqui passo é cada vez mais escasso. [NT 17]</i>