

LUCIANO FERNANDES DE SOUZA

**CONSENTIDA, ENSINADA, RESISTIDA:
Discursos de egressos não heteronormativos sobre a
homofobia na escola**

**Orientador: Prof. Doutor Alexandre de Oliveira Fernandes
Coorientadora: Prof.ª Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2018

LUCIANO FERNANDES DE SOUZA

CONSENTIDA, ENSINADA, RESISTIDA:

**Discursos de egressos não heteronormativos sobre a
homofobia na escola**

Dissertação defendida em Provas Públicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 14 de fevereiro de 2019, com o Despacho Reitoral nº17/2019, mediante a seguinte composição de júri:

Presidente: Professor Doutor José Viegas Brás

Arguente: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Orientador: Professor Doutor Alexandre de Oliveira Fernandes

Coorientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2018

Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. No fundo é uma advertência para que assumamos, tanto quanto possível, o que estamos sendo.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

À minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem vocês nenhuma conquista valeria a pena.

Aos meus pais Francisco Pompílio e Ana Fernandes (in memoriam), que dignamente me apresentaram a importância da família e o caminho da honestidade e da persistência.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de abraçar e agradecer, me lembro de todas as pessoas e coisas que passaram e que perdi por ainda não estar preparado para elas, ou por ainda ter muita curiosidade de mundo e dificuldade em ser resistente...

Recordo-me de amigos e parentes distantes, daqueles que eu sempre deixo para visitar depois porque moram muito longe ou acabaram se tornando pessoas muito diferentes de mim. Penso sempre: “no mês que vem faço contato com eles”. E se não houver mês que vem?...

Agradeço ao Ser Supremo, pela vida e a possibilidade de empreender esse caminho evolutivo, por propiciar tantas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas.

Aos colegas de curso e a parceria da Faculdade Nossa Senhora de Lurdes/Lusófona, abraço e agradeço.

Deixo palavras que expressam admiração, respeito e carinho por meus professores e em especial ao amigo e professor Dr. Alexandre Fernandes (Alexandre Osaniiyi) pelo afeto no processo de construção desse trabalho.

Aos meus queridos alunos Camilo, Aderlande, Caio, Lucas e Welington, abraço e agradeço.

Neste momento também gostaria de agradecer a minha esposa Mirilene Marque e meus filhos Klysman e Nycolas que em meus momentos de certezas e incertezas tiveram a paciência de estarem ao meu lado, me fortalecendo a cada dia.

Eu também queria agradecer a alguém assim... Que não tem forma, nem nome, nem cheiro... Mas que está vivo em meus sonhos e que um dia vai renascer pra mim e vai me encontrar em algum lugar, um lugar onde jamais espero encontrar o amor da minha vida. A vida me reserva surpresas, e a melhor delas será o dia em que ele se tornar real pra mim e eu puder sentir o cheiro, ver a forma, e pronunciar o nome: Elza Fernandes, Luzia Fernandes, Eloísia Fernandes, Osiel Fernandes, Aldo Fernandes, Luiz Fernandes, Amadeu Fernandes, João Neto Fernandes e Luciana Fernandes.

RESUMO

O presente estudo aponta que, em pleno século XXI, a escola demonstra-se um ambiente a perpetuar a homofobia sob o viés da patologia e da inferioridade, tratando os estudantes gays como abjetos. O que ocorre “entre os muros da escola” não se dá em um vazio social, senão faz parte de amplo contexto de luta e embates pelo direito de dizer algo em torno das sexualidades e mais especificamente das homossexualidades. Nosso estudo encontra lastro em revisão bibliográfica a unir Estudos da Diferença e do Currículo, os Estudos *Queer* e a análise de discursos de cinco estudantes autodeclarados gays. Nosso objeto de estudo é a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência ao discurso heteronormativo, cuja problemática é a de procurar saber como os estudantes exerceram poder de resistência em relação ao discurso heteronormativo dominante no ambiente escolar durante seu ensino fundamental. Em nossa pesquisa, a escola apresentou-se como reprodutora do discurso normativo, consentindo e ensinando a homofobia, tendo papel central a heterossexualidade e o heteroterrorismo.

Palavras-chave: Homofobia; Homossexualidades; Heteroterrorismo; Estudos *Queer*.

ABSTRACT

The present study points out that, in the 21st century, the school demonstrates an environment that perpetuates homophobia under the pathology and inferiority bias, treating gay students as abject. What happens "between the walls of the school" does not happen in a social vacuum, but is part of a broad context of struggle and clashes for the right to say something about sexualities and more specifically homosexuality. Our study finds strength in a bibliographical review to unite studies of difference and curriculum, queer theories and discourse analysis of five self-declared gay students. Our object of study is the correlation between the construction of homophobia in school and resistance to heteronormative discourse, whose problem is the following: how did the students exercise resilience in relation to the dominant heteronormative discourse in the school environment during their elementary school? In our research, the school presented itself as a reproducer of normative discourse, consenting and teaching homophobia, with central role being heterosexuality and heteroterrorism.

Key words: Homophobia; Homosexuality; heteroterrorism; Queer theories.

RESUMEN

El presente estudio apunta que, en pleno siglo XXI, la escuela se demuestra un ambiente a perpetuar la homofobia bajo el sesgo de la patología y de la inferioridad, tratando a los estudiantes gays como abyectos. Lo que ocurre "entre los muros de la escuela" no se da en un vacío social, sino que forma parte de amplio contexto de lucha y embates por el derecho de decir algo en torno a las sexualidades y más específicamente de las homosexuales. Nuestro estudio encuentra lastre en revisión bibliográfica a unir estudios de la diferencia y del currículo, las teorías queer y el análisis de discursos de cinco estudiantes autodeclarados gays. Nuestro objeto de estudio es la correlación entre la construcción de la homofobia en la escuela y la resistencia al discurso heteronormativo, cuya problemática es la siguiente: como los estudiantes ejercieron poder de resistencia en relación al discurso heteronormativo dominante en el ambiente escolar durante su enseñanza fundamental? En nuestra investigación, la escuela se presentó como reproductora del discurso normativo, consintiendo y enseñando la homofobia, teniendo papel central la heterosexualidad y el heteroterrorismo.

Palabras claves: Homofobia; homossexualidades; Heteroterrorismo; Teorías queer.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Intersexos
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos
ECA	Escola de Comunicação e Artes
FMVZ	Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia
GGB	Grupo Gay da Bahia
ISESB	Instituto Superior de Educação do Sul da Bahia
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
LGBTB	Lésbicas, Gays, Travestis, Transgêneros
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos
PSC	Partido Social Cristão
PT	Partido dos Trabalhadores
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
STF	Supremo Tribunal Federal
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ULHT	Universidade Lusófona de Portugal
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

ÍNDICE GERAL

PALAVRAS INICIAIS: “Ser homossexual na escola hoje é um peso terrível”	15
CAPÍTULO I – DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO	24
1.1 Panorama geral da pesquisa: O dever ético de intervir no mundo	31
1.2 Caracterização da Pesquisa que (não) ousa dizer seu nome	42
1.3 Universo e Sujeitos Interlocutores da Pesquisa	48
1.4 Utilização de instrumentos e procedimentos de Coleta de Informações para sair do armário científico	49
1.5 Caderno de Memórias e Grupos Focais: acerca dos encontros	52
1.6 Procedimentos de Análise de Informações	54
1.7 O lugar de que falamos: a escola Mc Linn da Quebrada	58
CAPÍTULO II – (RE)VISITANDO TEORIAS E O LUGAR DA SEXUALIDADE NA ESCOLA	62
2.1 Vontade de saber: ampliar desejos e possibilitar vidas sob a marca da diferença	77
2.2 Reiteraões, processos de sujeição/subjetivação e performatividades	84
2.3 O sujeito gay e a escola: a emergência dos sujeitos <i>queer</i>	95
CAPÍTULO III – “PARA QUE TODOS ME DEIXASSEM VIVER EM PAZ”	99
3.1 Sonhos têm seus contra sonhos: o olho do poder em ação	104
3.2 – “A escola é o espaço mais adequado pra falar desse assunto	108
3.3 Outras perguntas, reflexões, descobertas sobre um tema em disputa	115
3.4 “Eu por acaso nasci homem”	121
3.5 Resistir é preciso: contra a pedagogia dos insultos e as pedagogias da sexualidade	129

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Enviadescer a escola Mc Linn da Quebrada	135
REFERÊNCIAS	139
REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS	146
ANEXOS	I

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01	Grupo Focal _ Fazenda Monte Verde (14/03/2017)	53
Fotografia 02	Grupo Focal _ Fazenda Monte Verde (29/03/2017)	54
Fotografia 03	Grupo Focal _ Fazenda Monte Verde: Hora do lanche (29/03/2017)	54
Fotografia 04	Grupo Focal _ Escola Mc Linn da Quebrada (15/04/2017)	54
Fotografia 05	Fachada da Escola Mc Linn da Quebrada	60
Fotografia 06	Escola Mc Linn da Quebrada (visão externa das salas de aula)	60
Fotografia 07	Escola Mc Linn da Quebrada (visão externa das salas de aula)	60
Fotografia 08	Escola Mc Linn da Quebrada (banheiros)	61
Fotografia 09	Escola Mc Linn da Quebrada (banheiros)	62

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Por que sou assim?	116
Quadro II – Como a homossexualidade afeta os alunos?	117
Quadro III – Por que a escola se nega?	118

PALAVRAS INICIAIS:

“Ser homossexual na escola hoje é um peso terrível”

Ser homossexual na escola hoje é um peso terrível (Aderlande¹, Grupo Focal).

¹ Ao longo de nosso texto traremos à tona as falas dos sujeitos que participaram da pesquisa com vistas a molhar a teoria na prática e vice-versa.

A homofobia na escola, consentida, ensinada e resistida, indica a existência de uma prática social excludente e perversa, a qual tenta, por um lado, ignorar as homossexualidades² como parte das múltiplas possibilidades da existência e do desejo humanos, e por outro lado, busca compelir as subjetividades, vigiando e punindo qualquer desvio em relação à heteronorma.

A escola age por meio de “pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2000), sustentada em um discurso social heteronormativo e compulsório, no sexismo e no paternalismo de cunho religioso, segundo o que, há um gênero superior, a saber, o masculino e o outro verticalmente inferior, qual seja, o feminino, devendo este submissão àquele.

Os homoafetivos veem seus desejos serem afixados a imagens estereotipadas, como por exemplo, a um tipo de homossexual, o único talvez tolerado, cujo modelo é heteronormativo, a saber, um homossexual não afeminado, sério, casado, religioso, “fora do meio”, “que se dá o respeito”. Trata-se de um homossexual que passou por processos de assepsia. É preciso “limpá-lo” de características femininas, mesmo que algumas ainda fiquem presentes. Ouçamos Camilo, um de nossos interlocutores nessa pesquisa:

Eu ouvi de um homem que “pra ser homossexual tem que ser muito homem”. Eu não entendi nada. E questionei. Ele me disse, “Camilo, eu acho você guerreiro, você entre outros, porque pra ser homossexual tem que ser homem, tem que ser cabra macho”. Eu fiquei a ver navios, me perguntando o porquê disso aí... No outro dia eu fui lá e perguntei a ele novamente. Ele falou que com tantos problemas familiares, com tantas revoluções acontecendo na sociedade em todos os locais, em todos os setores, o homossexual tem que se destacar. Todo mundo acha que ele tem que se destacar, então ele tem que ser muitas vezes pra família, pai, mãe, irmão, amigo, irmã. E por quê? Aquele garotinho que é homossexual, ele sabe, a família sabe, ele não fala, ele fica preso, aí vai ter que lavar prato porque acham que como ele é homossexual, tem que lavar prato, fazer todo o dever da casa, fazer tudo pra que ele se destaque e para que muitos achem que ele não é (Camilo, Grupo Focal).

Segundo Camilo há um peso sobre os ombros dos homossexuais: “ele tem que se destacar”. Ele precisa ser homem e forte. Acaba sobrecarregado de atividades e não vive uma vida plena como outros garotos de sua idade. É encaminhado a fazer atividades que o entreveem, paradoxalmente, como “cabra macho”, ao mesmo tempo um sujeito afeminado e não afeminado, irmão e irmã, pai e mãe, exercendo tarefas ditas

² Sempre no plural – “homossexualidades”, são uma construção discursiva, histórica, cultural e social, logo não se atrelam a uma essência, a uma verdade absoluta e identidade imutável.

masculinas e atividades ditas femininas. A homossexualidade acaba sendo retratada sob o signo das ambiguidades e ambivalências.

A fala de Camilo nos conta algo sobre como a sociedade brasileira lida com as homossexualidades, sobre como corpos são forjados, sobre como as semelhanças biológicas não são um imperativo, mas que os significados culturais e sociais impressos sobre os corpos é que definem o acolhimento ou a abjeção.

Não queremos dizer que a dimensão biológica deva ser desprezada quando se pretende compreender como se dão as questões da sexualidade, mas, asseverar que há um forte papel exercido pelas instituições – escola, igreja, família – com seus discursos a construir as sexualidades.

Há um profundo desentendimento das questões de gênero, sexualidade e desejo, e por outro lado, uma sanha pelo encarceramento daquilo que não se compreende. O homossexual é levado a “fazer tudo pra que ele se destaque e para que muitos achem que ele não é”. Camilo nem sequer consegue completar a frase: “para que muitos achem que ele não é” gay, viado, bicha. Sua sexualidade vive sob o manto da clandestinidade, escondida, rasurada, silenciada, por detrás das múltiplas atividades exercidas pelo “cabra macho”.

Experiências não muito positivas nos vêm à tona ao retomarmos nossa experiência como educador. Em 2014 na escola em que lecionamos até hoje, a mesma em que estudaram os alunos participantes da presente pesquisa, um estudante na fila da merenda se viu numa disputa por espaço com o outro colega que tentou tirá-lo da fila pelo fato de ser homossexual. O garoto foi hostilizado, discriminado porque assumia efetivamente sua sexualidade gay. O que se pôde ouvir? “Seu viadinho”, “você estraga a fila”, “bicha”.

Tiveram confronto corporal precisando da intervenção de professores para que a briga fosse apartada. A merendeira relatou o fato à direção da escola, uma vez que presenciou as agressões, mas a postura da escola foi apenas a de suspender os dois alunos. Não houve discussão com os professores, com os educandos, com os pais, não houve desdobramentos, senão a punição que denota por um lado, a falta de trato pedagógico e a ignorância escolar e, por outro lado, a permissão passiva para que outras vezes o preconceito possa ocorrer. Esse silenciamento é uma forma de ensino escolar que fortalece o poder heteronormativo e fixa as interdições, dando margem a tolerâncias obscuras e frágeis.

Por isso, esclarecemos que não é que a escola não discuta sexualidade, pelo contrário, há diversas práticas e discursos colocados em ação nas instituições de ensino educando sujeitos para a sexualidade, todavia, o que questionamos é que este ensino atende a padrões hierárquicos e excludentes, a um heteroterrorismo e a uma pedagogia das sexualidades.

Consoante com o dito por Guacira Lopes Louro (2013), nossa escola, entre o silenciamento e o consentimento, entre o ensino e o segredo, dá guarida ao poder que divide e oprime. A ignorância escolar sobre as questões de gênero e a pluralidade sexual/do desejo é uma forma de se construir identidades de gênero acopladas ao discurso tradicional sobre o que é família, maternidade, casamento, especialmente numa sociedade permeada por discursos religiosos ortodoxos e reativos. Mas vale destacar que esta ignorância é ativa e intencional. Não há nada de neutro no percurso escolar.

Ao se silenciar a escola produz efeitos sobre a realidade dos sujeitos que participam da dinâmica escolar, formando subjetividades recalçadas e conflitivas, estabelecendo verdades, produzindo abjeção para uns e reconhecimento para outros. O silêncio – uma forma de dizer algo – atinge aqueles que se desviam da heteronorma tratando-os como não sujeitos.

Produz-se um discurso agressivo (e os sujeitos são efeitos dos discursos) que relega o gay ao reino daquilo que não deve existir porque não tem os atributos desejados socialmente, devendo viver à sombra sem poder dizer seu nome. À sombra são insultados, declarados menores, indesejados pela instituição que deveria educar para a diferença e a convivência acolhedora.

Ele é levado ao “armário”, negando-se, excluindo-se, agredindo seu corpo. No “armário” vive uma vida às escondidas, negando sua sexualidade por medos diversos. O “armário” funciona para os gays (e todos os desviantes: lésbicas, travestis, transgêneros) como um dispositivo de regulação da vida, ao mesmo tempo em que concerne aos heterossexuais seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores (SEDGWICK, 2007). Concordamos, no entanto com Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011, p. 725),

O estar no armário produz sofrimento psíquico e vulnerabilidades, de modo que há benefícios em dele sair. Mas não se trata de forçarmos as pessoas a saírem do armário. Outrossim, seria mais interessante e necessário promovermos uma mudança no sistema educacional; este ainda se vê preso às normas e regras heterocentradas, dificultando a livre expressão de desejos e comportamentos não heteronormativizados, e reforçando a homofobia, as desigualdades de gênero e a exclusão.

Por exemplo, em sala de aula, no ano de 2013, um aluno do 7º. ano recitou uma poesia e foi hostilizado por boa parte dos alunos presentes no auditório da escola. Tratava-se de um projeto que pretendia fomentar o prazer pela leitura e o prazer estético por textos literários. A voz do aluno inquietou alguns estudantes que passaram a jogar bolinha de papel e gritar “é viado mesmo”, “olha a vozinha dela”. Tivemos de parar a atividade e conversar com os alunos, mas não passou disso. A escola não se interessou em desenvolver qualquer projeto para dirimir a questão evitando os preconceitos e solucionando os problemas de discriminação. Não se interessou a direção, não se interessaram os professores por aprofundar questões como: que leituras meninos e meninas fazem do que seja ser homem/mulher em sociedade?; por que lhes incomoda uma voz menos grossa num corpo de menino?; que outras possibilidades de ser menino existem?

Certo dia, durante uma mudança de aula de professores de matemática e de ciências, dois alunos estavam brincando como é corriqueiro ocorrer. Um deles sentou-se no colo de um dos colegas e a questão da sexualidade homoafetiva se apresentou: um aluno que se afirmava heterossexual sentara-se no colo de um aluno assumidamente homoafetivo. Os colegas do 8º. ano riram, fizeram chacotas, afirmando que o aluno também seria gay. A escola novamente se silenciou quanto à questão e, ao fazê-lo, reforçou os estigmas presentes na divisão hétero/não hétero e as relações de exclusão, hierarquia e poder.

No nosso estudo, interessamo-nos por compreender a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência à heteronormatividade compulsória por parte de estudantes assumidamente homoafetivos. Para tanto, levamos em conta os discursos de cinco estudantes egressos do ensino fundamental II, sobre a homofobia na escola, os quais, quando analisados demonstraram haver um embate de forças que aponta por um lado, para uma escola que consente e ensina a homofobia e, por outro lado, para espaços de resistência à heteronormatividade.

Os sujeitos de nossa pesquisa são Aderlande, Caio, Camilo, Lucas e Welington, os quais solicitaram que mantivéssemos seu nome real, haja vista a necessidade de visibilidade por eles defendida. Lucas e Caio têm hoje 19 anos, Camilo, 21 anos e Welington e Aderlande tem 22 anos.

Nossos interlocutores fizeram todo o Ensino Fundamental II na Escola Municipal Mc Linn da Quebrada³ em Gongogi. Welington e Aderlande tornaram-se amigos na 4^a. série quando foram colocados na mesma sala, prosseguindo seus estudos até o Ensino Médio, juntos. Camilo estudou todo o Ensino Fundamental na mesma escola. Lucas estudou na escola pesquisada, a partir da 2^a. série do Ensino Fundamental. Camilo e Lucas alternaram suas aulas entre o turno da manhã e da tarde, ao longo dos estudos.

Com estes colaboradores, trabalhamos com o método de produção de caderno de memórias e grupos focais, momento em que reunimos os estudantes e discutimos temas relacionados a nosso objeto de estudo.

A dinâmica proposta nos grupos focais tratava de palavras – chave, a saber, “sexo”; “gênero”; “alteridade”; “homofobia”, além de um rol de questões para e por eles levantadas, a exibição de três curtas-metragens, a saber “Eu não quero voltar sozinho”; “Medo de quê?; “Vestido Novo”⁴. E, nos cadernos de memórias, os estudantes foram convidados a trazer à tona suas lembranças, ideias, desejos, a tratar de assuntos que não gostariam de destacar no grupo ou simplesmente desabafar.

O resultado da interação, participação dos envolvidos nos grupos focais e os escritos nos cadernos de memórias serão dispostos ao longo do nosso texto, dialogando com as teorias que nos serviram de base. Os relatos coletados nos grupos focais e os escritos pelos estudantes receberam de nossa parte, pequenas correções ortográficas ou de gramática prescritiva, apenas para privilegiar o entendimento das narrativas, todavia, fora mantido o sentido enunciado. Os estudantes que participaram da pesquisa fizeram questão que seus nomes aparecessem como disposto em seu registro, mas os nomes de terceiros envolvidos nas narrativas ou nos grupos focais são fictícios – ou simplesmente optamos por enunciá-los genericamente, como “professora”, “diretora”, “minha mãe” –, uma vez que é nosso objetivo preservar ao máximo suas identidades.

Nossa pesquisa está afiançada aos estudos *queer*, às políticas da diferença e estudos pós-coloniais, como uma crítica ao multiculturalismo e à retórica da diversidade, com vistas a incomodar o *status quo* e a possibilitar mudanças nas relações de poder, exatamente porque a diferença vem à tona, provocando uma crise nos

³ O nome da escola foi alterado. Mc Linn da Quebrada foi nome dado à escola por nossos estudantes. Trata-se de uma artista brasileira que se define de modo múltiplo, como negra, mulher, pobre, travesti e em constante mudança.

⁴ Respectivamente, confirmam-se: <https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI>; <https://youtu.be/cIoeUqBxhi0>; <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>.

interesses dominantes. Os Estudos *queer* estão endividados com todas as feministas acadêmicas que não apenas se ocuparam da sexualidade, mas também trataram das intersecções de sexualidade, gênero e outras identidades. Quando Teresa de Lauretis em fevereiro de 1990, enunciou o que seriam os Estudos *Queer*, debruçando-se sobre teóricos como Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Antonio Gramsci, além de outros pensadores, acabou por abrir espaço para estudos que rasuram as identidades como pré-formadas. A leitura dos Estudos *queer* compreende as identidades como performadas em práticas contextualizadas, o que lega excelente instrumental para o estudo das sexualidades (MISKOLCI, 2009).

Em nosso trabalho utilizaremos o plural – Estudos *Queer* – porque compreendemos haver ali muitas vozes por vezes sobrepostas, amalgamadas, divergentes e que diferem – no sentido de empurrar o sentido “sempre” e desde “já” mais adiante. Seria equivocado mantê-lo no singular quando *queer* pressupõe aquilo que é fissurado, estranho, contingente, que difere, uma multidão de sexualidades.

Os Estudos da Diferença e Pós-Coloniais produzem uma crítica teórica à sociedade, às questões de produção dos saberes, à epistemologia do Norte centralizado na Europa e nos Estados Unidos. Recusam a redução da realidade ao simples existente, buscam descolonizar o processo educacional, o que implica em liberá-lo, emancipá-lo, do monismo ocidentalista.

Com o que se rompe então? Com explicações universais ou totalidades; optamos por explicações e narrativas parciais – denunciando desde “já” que este texto é parcial, interessado, ideológico e não se sente por isso, constrangido –; não nos ocuparemos de “comprovações”, “revelações” ou “descobertas” – uma vez que o discurso é “invenção”, no sentido de criação, artefato, produção; não sustentaremos uma “suposta” autonomia do sujeito ou da subjetividade, pois, nossos interlocutores e nós mesmos não somos plenos e donos do nosso discurso, ao invés disso, somos um efeito da linguagem, da história, dos processos que nos subjetivam (MEYER, PARAÍSO, 2014).

Aqui interrogamos não apenas a imagem e os estereótipos gerados quando papéis são fixados para os sujeitos, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas, ou seja, nosso estudo concebe a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta, em torno dos quais se luta, como arenas contestadas e territórios em que se buscam impor determinados significados valorizando o grupo cultural dominante (SILVA, 2004).

Trata-se de um estudo que, consoante com o Pós-estruturalismo e os Estudos Culturais⁵, rompe com dualismos e oposições hierárquicas, deslocando seu interesse para os textos e os discursos presentes na escola, como elementos constitutivos de uma realidade que nega a homossexualidade como possibilidade de existência. Assim, não se constitui em um conjunto de proposições, repleto de normas, impregnado de afirmações que engessem o pensamento desestimulando o questionamento, o ensaio e a experimentação.

Segundo James Williams (2012, p. 222), o pós-estruturalismo é um desafio teórico porque rechaça modos de pensar que se apoiam em valores e identidades fixas. É um modo de adição que implica em transformação, ou seja, o pós-estruturalismo não nega um discurso, uma categoria, mas as adiciona, acolhe numa perspectiva interdisciplinar, cuja epistemologia é polissêmica, constituindo-se como ferramenta poderosa contra a arrogância fundamentalista e a ignorância do saber.

O significado das narrativas aqui estudadas – que poderiam ser unidas em um termo: o currículo em ação – não reside nem dentro nem fora do texto enquadrado (homem/mulher, heterossexual/homossexual), mas paira nas bordas da inscrição, da observação, da fricção de sentidos. Não há que se dizer então de um sentido fixo, disposto como um significado, que se assenta sobre um significante, mas há a necessidade de se admitir que “o que se faz” na escola, enquanto cultura é um conjunto de textos a serem interpretados, baseando-nos em um modelo de leitura que é contextual, qual seja, aquele que rejeita narrativas totalizantes e finalistas, aberto que está às fronteiras disciplinares, à história dos conceitos e às teorias de vertentes diversas.

Logo, ao longo das páginas que se seguem, com vistas a melhor compreender como se dá a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência à heteronormatividade por meio de sujeitos autodeclarados *gays*, importou-nos problematizar⁶ a questão do sujeito e a construção discursiva da realidade escolar, atentando para o fato de que categorias como homossexual e heterossexual não caíram do céu e não são um dado-dado.

⁵ A perspectiva pós-estruturalista sustentada nos estudos de Michel Foucault e Jacques Derrida se entrelaça aos Estudos Culturais, encontrando nascedouro no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, Inglaterra, na década de 1960 (GOELLNER, 2003, p. 30).

⁶ Problematizar, vocábulo que aparecerá algumas vezes em nosso texto, implica em colocar um problema onde antes não havia sequer questão. É um ato epistemológico que instaura uma crise onde antes não havia um estranhamento. Problematizar é estranhar.

Dividimos nosso trabalho em três partes, a saber, inicialmente contextualizamos o objeto estudado, traçando um panorama geral da pesquisa. Em seguida, procedemos à revisão teórica, defendendo haver um abismo entre a forma como a escola teima em fixar identidades sexuais hegemônicas e as questões de gênero e sexualidade, embasadas pela dignidade humana e o direito à diferença. Na terceira parte, por meio de nossas vivências e do resultado da coleta de dados, identificamos e analisamos disposições, práticas e condutas escolares que formam subjetividades heteronormativas e constroem os sujeitos “desviantes”, bem como, problematizamos as práticas homofóbicas e de resistência à heteronormatividade presentes em uma escola de Ensino Fundamental II da cidade de Gongobi/Bahia.

CAPÍTULO I
DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO

Bom, esse trabalho pra mim é muito importante porque ele é contra a homofobia na escola, e todas as vezes que a gente se coloca a falar do assunto a gente também acaba lutando contra esse tipo de violência e a escola é o melhor e mais propício lugar para isso, é um lugar de ensino, de se construir as coisas. Então, não existe lugar melhor do que a escola pra falar de homofobia (Wellington, Grupo Focal).

Nesta parte de nosso texto iremos contextualizar o objeto estudado e traçaremos um panorama geral de nossa pesquisa. Acompanhando os estudos *queer* (BUTLER, 2002), interessamo-nos por problematizar como trabalha a pedagogia da sexualidade na escola para produzir corpos masculinos, edificados e aceitos, na contramão e no embate com corpos abjetos desprestigiados. Assim importa-nos desvelar, por meio do embate entre o discurso heteronormativo escolar e a resistência de estudantes homoafetivos, os mecanismos sociais que estabelecem imposições identitárias e se presentificam na escola por meio de seu currículo. Nessa caminhada analisamos mecanismos que compõem a sexualidade contemporânea, compreendendo como opera dentro de um esquema binário (hétero-homo), naturalizando e hierarquizando posições de sujeitos, bem como, silenciando, agredindo e se opondo a relações homoeróticas.

A oposição binária é central porque esta oposição supostamente justifica e sustenta agressões, articula o conhecimento e o poder, produzindo sujeitos com seus corpos generificados. A homossexualidade ao ser compreendida como parte de dispositivo de poder/saber deixa ler nosso trabalho como alinhavado aos estudos pós-identitários (LOURO, 2001), haja vista que saímos do estudo das identidades para dar centralidade às tramas de poder, aos jogos de linguagem, à epistemologia e à cultura.

Em nosso trabalho, com vistas a aprofundar estas questões, delineamos nosso objeto de estudo, qual seja, a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência ao discurso heteronormativo efetivada por estudantes assumidamente *gays*. Nosso objeto de estudo é um modo de contestar o *status quo*, porque desloca categorias tais como “homem”, “mulher”, “heterossexual”, “homossexual”, revelando como a masculinidade, a feminilidade e o lugar ocupado por *gays* na escola são discursivamente construídos no interior de uma “pedagogia da sexualidade” assistida por uma matriz heterossexual de poder.

Este objeto encontra respaldo nos estudos *queer* (LOURO, 2013; MISKOLCI, 2016; SILVA, 2004) para os quais, a identidade não é uma positividade⁷ que possa ser acessada de modo transparente, senão o resultado de uma relação, uma diferença: aquilo que sou depende da minha relação com o outro; o “eu” desfaz-se, desvela-se no contato com o outro, porque a constituição do sujeito envolve uma relação radical e constitutiva com a alteridade. O “eu” e o “outro” estão não apenas intimamente ligados, mas é no processo de reconhecimento que se fazem a si mesmos, ou seja, é através do mútuo reconhecimento que a identidade de um e do outro toma existência. Ora, a identidade não é algo da natureza, mas resulta de processos de significação e tradução, em que sentidos são constantemente intercambiados e administrados, logo, está sujeita a questões de poder.

Aplicando estes pensamentos ao nosso objeto de estudo, tem-se que a heterossexualidade (e a homofobia) promovida na escola é dependente das homossexualidades. E não apenas isto, mas tal relação implica em travessias e embates, deslocamentos sexuais e reconhecimento, o que dá a ler que a sexualidade não é uma prisão cuja identidade seja fixa, mas uma viagem entre fronteiras.

Conectamos nosso objeto de estudo com a perspectiva pós-estruturalista – “mais interessados no compartilhamento das problematizações e ênfase na constituição dos sujeitos como relacionada aos discursos” (FERRARI; POLATO, 2015, p. 240) – compreendendo o currículo e o que se faz na escola como significantes a produzir sentidos acerca da e para a sociedade. Por isso, nosso olhar desconstrutor coloca sob suspeita toda noção de verdade, questionando os saberes e as epistemologias que sustentam as ações da e na escola, colocando em questão os binarismos nos quais o conhecimento é produzido.

Por outro lado, também questionamos a centralidade do sujeito da metafísica, autônomo, racional, unitário, concebendo-o muito mais como uma estrutura linguística em formação, sempre em constante devir, podendo assumir posições deslocadas, cujos exercícios apontam para identidades contraditórias e subversivas.

⁷ Estamos nos referindo aos modelos de pensamento tributários do Iluminismo e da Filosofia cartesiana, segundo os quais há um sujeito cujo “eu”, autônomo, possui uma essência *a priori* que lhe molda as ações e organiza sua subjetividade. Em nosso estudo não partimos de uma essência do sujeito – este não é mais do que efeito-de-verdade de tramas de poder/saber/discurso –, mas da constituição histórico-discursiva das normas que geram e engendram as subjetividades, especialmente questionando aquelas normas que limitam experiências identitárias, empobrecendo as possibilidades de existência humanas. No lugar de “essência” do sujeito, priorizamos os efeitos de performances que repetidas, reatualizam discursos e normas.

Por falar em sujeito, julgamos necessário tentar dizer algo sobre “mim”, mesmo que este “eu” na medida mesma em que tentamos traça-lo se divida e derive. Contemos um pouco dos nossos caminhos porque são importantes para se entender as (des)razões que nos trazem até aqui.

Meus caminhos me levaram a me licenciar em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Sul da Bahia – ISESB, tendo cursado especialização em “Educação, Sociedade e Cultura” e “Metodologia do Ensino Superior”. Há 14 anos sou professor da rede pública de ensino do município de Porto Seguro e docente da escola municipal Mc Linn da Quebrada em Gongogi, localizada no sul da Bahia, espaço em que foi desenvolvida a presente pesquisa.

Baseando-nos nesta prática e em nossos conhecimentos empíricos defendemos que, pautando-se a escola por um ensino reducionista, luta por fixar nos sujeitos identidades finitas e conclusas *pari passu* à construção do sexismo e da homofobia. Este exercício de poder que se dá na escola evidentemente encontra resistência. Não há poder sem resistência. Daí nossa questão de estudo: como resistem ao ensino heteronormativo e homofóbico, estudantes declaradamente gays?

Responder esta problemática não é simples, portanto não legaremos respostas simplistas, mas intervalares, filosóficas e aporéticas. Consoante com os estudos do pós-estruturalismo é de bom tom declarar logo de início nossa incompetência para dar conta de um todo que pudesse responder àquela questão. E por falar em incompetência, devemos nos perguntar sobre a questão da competência, ou seja, o que define os limites da nossa competência, do nosso domínio. Quais os limites do *corpus* de análise e do *corpus* intelectual que servirá para a análise? Com que direito se fala, como o objeto é constituído? Estas questões filosóficas apontam para um saber que está aqui sendo construído com vistas a ampliar a qualidade de nossas dúvidas e não com o intuito de encontrar respostas frágeis e simplistas.

Nossa pesquisa e nossas leituras desenvolvidas durante os estudos do mestrado nos levaram a questionar as identidades sancionadas pela escola. Que identidades? A do homem e a da mulher “de verdade”, efetivamente heterossexuais, prescritas como algo natural, normal e inquestionável, na proa de uma gramática normativo-escolar dos sistemas de sexo-gênero, agindo de modo linear e lógico-causal. Caso se tenha vagina, a única possibilidade de existência será “mulher-emoção-fragilidade-passividade-submissão-casamento-maternidade”, caso se tenha um pênis, teremos “homem-coragem-racionalidade-agressividade-dominação-paternidade-heterossexualidade”.

Ora, quando se compreendem as relações como naturais, como um dado-dado, cuja linearidade impõe e demanda papéis, estamos próximos à generalização tal qual se apresenta na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A Revolução Francesa partiu do singular para o universal apostando o gênero “homem” como a humanidade inteira. Graves problemas vêm à tona quando se corrobora com tal assertiva generalista, haja vista que a pretensão masculina à universalidade denuncia relações de assimetria social entre homens e mulheres, as quais foram produzidas historicamente, não sendo nem linear nem um dado-dado.

O lugar ocupado pelo homem e pela mulher, apresentado como natural e imutável, cujos efeitos se fazem sentir nas desigualdades que pulsam nas sociedades, se sustentam em noções como família, maternidade, heterossexualidade, feminilidade e suas correlatas. Por um lado, lembramos que a violência homofóbica é dirigida às mulheres heterossexuais com personalidades fortes e homens heterossexuais com grande sensibilidade ou delicados, ou seja, não se restringe apenas aos homoafetivos. Por outro lado, ponderamos que a naturalização dos discursos é uma estratégia de apagamento da cena histórico-discursiva em que foram criados. Recorremos a Michel Foucault, para dar uma volta na cena de apagamento dos discursos que se pretendem neutros, pois,

ao longo de sua história, os homens não cessaram de se construir a si mesmos, isto é, não cessaram de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir em uma série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que não terão fim jamais e que não nos colocarão jamais diante de algo que seria o homem. Os homens se engajam perpetuamente num processo em que, constituindo objetos, desloca-os ao mesmo tempo, deforma-os, transforma-os, e transfigura-os como sujeitos (FOUCAULT, 2000, p. 75).

Foucault nos ensinou que a sexualidade é um dispositivo histórico, uma invenção social pautada em discursos que regulam, normatizam, violentam, punem, segundo as relações de poder e saber e, por outro lado, Bhabha (2014, p. 24) – apoiando-se em Jacques Derrida e Walter Benjamin ensina que a “história” e o “presente” são ficções que não se sustentam numa continuidade, numa presença sincrônica, mas em descontinuidades, desigualdades e eventos. Não há “uma” história a ser contada como um evento sequencial, cujas conexões seriam causais, mas histórias e irrupções que, contadas hoje, são o “tempo do agora”.

Apagar/borrar os rastros da criação dos discursos heterossexistas, faz parte de uma maquinaria misógina e patriarcal que reprime sumariamente os desejos contrários

às normas para garantir o controle do produto social. Ora, se ao longo de nossas histórias construímos o que somos, se deslocamos continuamente a subjetividade, como se nos colocar diante de algo que seria “o” homem, “a” mulher?

A opção pelo não casamento, aborto, prostituição, poliamor, homossexualidades, sadomasoquismo, são exemplos de desejos que contrariam as normas burguesas e patriarcais. Sabemos que historicamente, os homens impuseram uma profunda opressão às mulheres,

especialmente por meio da monogamia e criando o tabu generalizado nas sociedades burguesas, que determina a estruturação da família fundamentada no patriarcado e na exaltação da mulher apenas como objeto do prazer masculino e como mãe, confinada ao espaço doméstico (RODRIGUES, 2007, p. 57).

Pensar a homofobia presente na escola requer esforços e leituras de mundo diferenciadas. Exige romper com a dicotomia sexual, biológica, ahistórica, corroer a suposta universalidade masculina, problematizar o “fazer” da escola, manifestadamente patriarcal, na tônica de uma formação para uma “Educação em Direitos Humanos”.

Como defendem Candau e Sacavino (2013, p.63) é necessário criticar a educação bancária e defender uma perspectiva problematizadora da educação, bem como favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos. Situações em que se tentam naturalizar as relações sociais já foram denunciadas pelo educador Paulo Freire (2001) como ingênuas por um lado, mas também como parte da tática da ideologia dominante com vistas a obliterar a capacidade dos sujeitos de perceber o mundo em sua complexidade cultural.

A proposta freireana de educação libertária, é cultural e política, promove a constante capacidade de ter esperança em ser mais. Tanto assim que o educador nos ensinou a questionar fortemente o perigo de se “ler” o mundo sob perspectiva única, mecânica e bancária. Por que uma escola sexista então?

Com Paulo Freire aprendemos a duvidar daqueles e daquelas que se dizem neutros diante das questões colocadas pela vida, pois estariam em seu silêncio, escondendo uma opção disfarçada pela pretensa neutralidade, o que ao contrário, denuncia um trabalho pela preservação do *status quo*. Ora, se os homens e as mulheres criam o mundo, sabendo-se incompletos, inconclusos e inacabados, precisam da/o

outra/o e estão em mudança constante e são imperfeitos. Por que então uma gramática heteronormativa a ser inculcada na escola?

Na escola, a gramática heteronormativa procura instituir e manter relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, ao mesmo tempo em que tenta apagar o processo que (supostamente) lhe autoriza a substância desse discurso, como se fosse neutro, natural e sempre estivesse aí. Todavia, ao apagar seu teatro, provoca borraduras, permitindo denunciar que este processo não tem nada de natural, senão resulta de efeitos de normas socialmente instituídas e mantidas sob pressão, violência, agressão, vigilância, cujas regras são histórica e discursivamente produzidas.

Estudos como o de Wilson (2004) e Silva *et al.* (1999) asseveram que a forma como a escola trata a sexualidade, atrapalha o acesso e o desenvolvimento de meninos e meninas em suas trajetórias educacionais. Ao discriminar formas não hegemônicas de masculinidades e determinar o que seriam atributos masculinos, tais como ser racional, não chorar, ser agressivo e competitivos, os meninos são levados a se interessar pelo campo das exatas, dificultando-lhes o interesse pela fruição poética, enquanto as meninas, por sua vez, são geralmente levadas a adotar uma conduta escolar passiva, obediente, calma, caprichosa. Quem nunca ouviu a indagação: “Isto é letra de menina”, quando esta era bonita e caprichada.

Em geral, a escola desconsidera o gênero como uma categoria de análise/ensino imbuída de relações de poder, luta por território e opressão, o que é especialmente crítico numa sociedade como a brasileira, qual seja, capitalista, neoliberal, racista, neocolonialista, e institui como o corpo-sexuado deve ser generificado com base em uma heterossexualidade compulsória.

Não atribuímos à escola o poder final sobre os corpos, as sexualidades e a forma como os sujeitos promovem suas experiências, mas, reconhecemos que aquilo que se produz na escola por meio de seu currículo produz verdades.

Quando a escola evoca enunciados relacionados à sexualidade, quando se exige de ações combativas frente à homofobia e em prol da dignidade humana, abre espaço para perseguições e dores que marcam os corpos dos estudantes e os posiciona em relação à ordem heterossexual dominante. O que se deve indagar é como e por que determinadas características tornam-se definidoras de diferenças que se estabelecem dentro das escolas. Estas indagações permitem-nos compreender, um pouco melhor, que toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura, ou seja,

que escolhas são feitas no sentido de valorizar determinadas marcas, ao mesmo tempo em que se lega caráter pejorativo a outras características. Compreender como os estigmas são gerados é ao mesmo tempo lidar com um espaço fronteiriço que aparta o “nós” (civilizado, puro, hétero) do “eles” (bárbaro, monstro, homossexual).

1.1 Panorama geral da pesquisa: O dever ético de intervir no mundo

Já sofri muito tipo de chacota, brincadeirinha, me tratar como se fosse uma coisa diferente. Tratar como se fosse uma mulher, uma forma caótica, que também é agressão. Tratar a pessoa de uma maneira diferente. Você vai se sentir pra baixo. Então você vai tá se agredindo porque vai tá se sentindo mal (Aderlande, Grupo Focal).

Há muito que a sexualidade não é mais um assunto privado, apenas. Desde os anos 1960 transformações sociais profundas construíram formas de relacionamento diversas daquelas instituídas como patriarcais, monoparental e/ou privadas. Novas tecnologias surgiram, o investimento do Estado se fez cada vez mais presente no corpo das pessoas, bem como o acesso à rede mundial de computadores, apontam-nos que existem outras formas de gerar, namorar, crescer, amar, fazer amor.

No que refere à homossexualidade, figuras de destaque mundial, esportistas, religiosos, políticos, têm assumido seus afetos. Casais homoafetivos advogam o direito a adoção de crianças, dentre outras pautas, colocando a homossexualidade na ordem do dia. Esta se apresenta quase que cotidianamente em programas de televisão – seja com posições favoráveis e/ou para divulgar alguma violação de direitos –, logo, não é tema de cunho restrito. Cabe aos educadores não se eximirem do debate que está fervilhando e contribuir para minimizar as desigualdades sociais, psíquicas, posicionando-se eticamente quanto ao enfrentamento de violências de gênero simbólicas e factuais.

Nos termos de Junqueira (2009, p. 12), “somos também desafiados a construir indicadores sociais de homofobia nos sistemas escolares para, entre outras coisas, formular, implementar e executar políticas educacionais inclusivas”, o que poderia ser transposto em termos freireano, como tarefa progressista de quem se empenha em estimular e possibilitar, “nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios” (FREIRE, 2000, p. 59).

Ora, se a homofobia na escola é consentida e ensinada, delineando contornos institucionais, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas que permitam conhecer como esta dinâmica está sendo processada e quais seus efeitos nos sujeitos da educação. Este movimento ético colabora para demover o *status quo* paternalista, escravocrata, o sexismo, o machismo, o passado colonial brasileiro, o qual obstaculiza avanços de direitos e a dignidade humana.

Retomando o fio histórico, temos que desde a redemocratização, na década de 1980, passando pelo ressoar no Brasil dos debates feministas e *gays* ocorridos nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa como França e Espanha, com o advento da AIDS, um crescente interesse sobre estudos em homocultura tem lugar. Desprendendo-se estes estudos dos processos saúde-doença, a década de 1990 assistiu a uma diversificação de pesquisas que passaram a ter objetivos voltados para a compreensão dos “processos de sociabilidades concernentes às vivências e experiências políticas desses sujeitos” (IRINEU, 2014, p. 193).

A reflexão e a intervenção de educadoras/es em torno da homofobia e de práticas de resistência a discursos heterocentrados, apesar de ser recente, alimenta um campo significativo de possibilidades. Partindo desse contexto de experiências de pesquisas e da necessidade de se desenvolver trabalhos que questionem a homofobia como lugar a assentar e a justificar desigualdades, construímos uma problemática de pesquisa multifacetada e complexa, qual seja, compreender como estudantes homoafetivos exerceram poder de resistência em relação ao discurso heteronormativo dominante no ambiente escolar durante seu ensino fundamental.

Nossa pesquisa é atravessada por questões de poder/saber, preconceito de gênero, o direito à diversidade, o respeito e não apenas a tolerância à diferença, a problematização de injustiças. No cerne desta problematização não está apenas o direito a ser diferente e os direitos jurídicos decorrentes, mas a possibilidade de se interromper a redutibilidade com a qual o outro é tratado, numa referência deslocada para a alteridade, aberta, em deriva, infinita, inconclusa.

De modo geral, como se posicionam a escola e as políticas públicas? Se Aderlande, um dos estudantes que participou de nossa pesquisa tem a palavra, percebe-se que a escola é um espaço a produzir chacotas, brincadeiras, agressões psíquicas. A escola trata o outro de “uma maneira diferente”. Evidentemente não é a diferença ética e responsável, mas aquela que faz “se sentir pra baixo. Então você vai tá se agredindo porque vai tá se sentindo mal”.

A escola e as políticas públicas ainda não centram esforços para lidar francamente com o tema da diversidade sexual e, movimentam estudos e aparatos didático-metodológicos que contribuem pouco para uma sociedade menos sexista e homofóbica.

Em recente pesquisa intitulada “Perfil dos Professores Brasileiros”, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – entrevistou 5 mil professores da rede pública e privada, revelando, entre outras coisas, que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004, p. 146).

O que fazem os professores? Colocam em prática o “princípio da heterossexualidade presumida”, que faz crer que não haja homossexuais no ambiente escolar, lançando o “problema” para debaixo do tapete. Trata-se de um tema com o qual a escola prefere não lidar, ou simplesmente o faz à moda de “coisa passageira”, que “se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa”.

Em livro organizado por Tatiana Lionço e Débora Diniz (2009) “Homofobia e Educação: Um Desafio ao Silêncio” evidencia-se que os livros didáticos presentes nas escolas reforçam estereótipos, tratam a sexualidade unicamente na perspectiva biológica e de prevenção de doenças; os dicionários conceituam práticas sexuais e afetivas não heterossexuais como patológicas e antinaturais; os livros didáticos se não são abertamente homofóbicos, prosperam uma perspectiva heteronormativa em relação à família e à sexualidade.

É sabido que programas do governo federal como o “Brasil Sem Homofobia” de 2004, buscaram combater a violência e promover a cidadania de *gays*, lésbicas, travestis e transexuais, focando principalmente a igualdade no acesso à Educação. Todavia, políticas públicas demonstram pouco fôlego, caminham a passos lentos e encontram ferrenha oposição por meio de parlamentares, especialmente ligados a religiões pentecostais e neopentecostais.

De 2004 para cá, com o decréscimo nos investimentos, uma verdadeira crise nas verbas destinadas ao combate à violência a Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis (LGBT) tem tido lugar. O atual governo do presidente Michel Temer reduziu a zero, em 2017, os repasses federais para programas específicos de defesa da comunidade LGBT.

O governo de Michel Temer tem levado a termo uma forte política econômica privatista e neoliberal, com um eixo ultraconservador, que flerta com o fascismo.

Extinguiu o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, Juventude e Direitos Humanos. Convidou para compor seus ministérios, inicialmente, apenas homens, de idade alta e gordas contas bancárias. A estrutura do Ministério dos Direitos Humanos, criado por Luís Inácio Lula da Silva, em 2003 foi picotada e alguns ministérios, como o da Justiça retrocederam à roupagem similar a dos idos da década de 1990. Os setores fundamentalistas cristãos ganharam destaque, sustentando o discurso da “ideologia de gênero” e o projeto da “escola sem partido”. Mais de 30 pastores cuja pauta é anti-LGBT, alinhados a condutas reacionárias foram convidados a compor a agenda reativa. Não há até o momento alguém no governo que encampe a luta gay, espaço anteriormente ocupado pela ativista travesti Symmy Larrat. O governo demonstra não se interessar pela pauta LGBT, a não ser para lhe reduzir o espaço e aumentar o rechaço⁸.

Segundo o Portal da Transparência⁹, os investimentos federais em políticas voltadas para o público LGBT, foram caindo de R\$ 3 milhões em 2008, para R\$ 519 mil em 2016. Os programas foram encolhendo e sendo desativados. Existentes durante o governo de Lula da Silva, os programas “Fomento a Projetos de Combate à Homofobia”, “Apoio a Serviços de Prevenção e Combate à Homofobia” e “Banco de Dados sobre Cidadania Homossexual e Combate à Homofobia”, deram espaço, no governo Dilma Rousseff¹⁰, sua sucessora, a partir de 2013, para ações da “Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais”, cujos recursos diminuídos foram centralizados.

Importamo-nos por tentar compreender também como a política eleitoral e as políticas públicas estão implicados na construção de corpos, subjetividades generificadas e nas pedagogias da sexualidade. Estas são instituídas por meio de processos educativos e de socialização que impõem padrões de normalidade, enfatizando ou desprezando determinadas condutas.

⁸ Em artigo intitulado “Uma ponte para o armário”, Cleyton Feitosa, doutorando em Ciência Política pela Universidade de Brasília – UnB –, discute o desmonte das políticas LGBT no governo de Michel Temer. Estaríamos segundo seus argumentos, vivendo sob as marcas da invisibilidade, humilhação, constrangimento e negação de direitos LGBT, cujas lutas estão enfraquecidas. O título de seu texto “Uma Ponte para o Armário” é um trocadilho com o lema governista “Ponte para o futuro” e a expressão “sair do armário”, momento em que os sujeitos LGBT, supostamente, conseguem expressar seus desejos sem precisar viver às escondidas. Cf: <http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaio/construcao-da-cidadania-lgbt-passa-pelo-resgate-da-democracia/>.

⁹ Cf. <http://www.portaltransparencia.gov.br/>

¹⁰ Eleita presidenta, promoveu políticas LGBT e buscou atender as demandas dessa população, embora tenha vetado o programa “Escola sem Homofobia” e flertado com os cristãos, vide a “Carta aos Cristãos”. Cf. <https://www.vereadorfranca.com.br/imprensa/carta-aberta-ao-povo-de-deus/20101015-173448-v273>.

As escolas, os artefatos midiáticos, os púlpitos religiosos e os lares colaboram reiterando discursos que seguem a heteronorma, de modo contínuo, com vistas à eficiente construção de sujeitos e subjetividades normativizados.

Chamamos atenção para a categoria “pedagogias da sexualidade” no plural, acompanhando pesquisa de Deborah Britzman (2001) que aponta ser a sexualidade “educada” – e diríamos, vigiada – em locais ampliados, a saber, fora dos muros da escola, cuja abrangência não esquece “o agente de viagem, o barbeiro, o balcão de cosméticos, a verdureira”. Corpos e espaços, “todos eles, lugares nos quais os corpos viajam, encontram-se e envolvem-se no cuidado de si. Eles são, também, locais de desejo, de Eros e de encontros acidentais” (BRITZMAN, 2001, p. 83). Não à toa, em nossas conversas nos grupos focais, uma busca simples dá relevância a palavras como “pai” – que apareceu 33 vezes, “mãe” (29), “igreja” (40), “casa” (14), “amigos” (15), “rua” (4).

A palavra que mais apareceu é igreja, o que nos faz lembrar o desabafo de Caio:

Então, teve uma palestra na igreja que era “livrando-se do mal”. Esse era o nome da palestra. Bem, tinha que fazer jejum e orações. E eu fiz pra me livrar do mal. Eu fiz realmente a promessa. Pra eu sinceramente, pra me livrar. E acreditei realmente, eu acreditei que ia me livrar. Aí eu fui das 7:00 da manhã até o meio-dia do outro dia fazendo o jejum, as orações, atendendo a tal da palestra da libertação. Nada adiantou. Quando eu vi parece que piorou. Parece que a homossexualidade veio mais forte ainda. Eu acabei tendo a certeza de que eu era sim, aí eu tipo assim, eu ouvi muitas críticas na igreja, tanto na minha igreja do estado de São Paulo, onde eu morava, quando na daqui. Mas aqui chegou uma determinada pessoa falou bem assim: como é que pode um homossexual, porque tá na cara que é homossexual, e vem pra igreja louvar a Deus. Ele disse: você está no altar fingindo que é hétero. Eu vi que aquela igreja é só para hétero, homossexual não pode frequentar aquela igreja. Eu fiquei magoado com a pessoa que falou (Caio, Grupo Focal).

Há um duplo efeito quando tratamos de “pedagogias da sexualidade” como uma categoria. O primeiro é que as tecnologias de controle, os artefatos, os dispositivos utilizados se ampliam, e o segundo nos conta que há um desejo de conter os corpos, os desejos eróticos e a sexualidade por onde quer que se movimentem, seja na igreja, na família, na escola.

O pesquisador Luiz Mott (1999) não nos deixa esquecer que *gays* viveram “tempos sombrios” sob o pontificado de João Paulo II, que mais do que outro qualquer Papa, foi quem estigmatizou de forma mais cruel o amor entre pessoas do mesmo sexo,

ao oficializar a intolerância do Inquisidor-Mor Ratzinger – que se tornaria Papa –, declarando: “a homossexualidade é intrinsecamente má”.

O atual pontífice Papa Francisco tem maior flexão em relação às causas homoafetivas, o que, no entanto, não impediu que a Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) enviasse advogado¹¹ para representá-la no Supremo Tribunal Federal (STF) no momento de análise de constitucionalidade de ampliação de direitos aos homossexuais, a saber, aqueles relacionados à união homoafetiva.

Se por um lado não apenas evangélicos pentecostais e neopentecostais atacam homoafetivos, mas também a igreja católica, o que esperar das ações governamentais? Estas, tímidas, lentas e esparsas, beiram à politicagem, deixando dever ao espírito ético republicano e ao estado laico.

Em debate na TV Câmara, o Deputado Pastor Eurico¹² foi enfático:

Gente, todos nós quando falávamos algum tempo atrás em gênero se subentendia: gênero masculino, feminino, essa é posição da palavra gênero que era costumeira entre nós. Nos últimos anos a palavra gênero foi levada para uma outra linha, que é essa linha que nos combatemos nas escolas que tem projetos aqui miseráveis que afrontam os direitos das crianças, dos pais sobre os filhos e do ensinamento do que é o masculino e o feminino. Esse movimento encabeçado pelos ativistas homossexuais que querem introduzir gênero como sendo hoje na linguagem popular nua e crua: a desconstrução daquilo que é a criação tal qual Deus criou homem, mulher, macho e fêmea. A ideologia de gênero defende que criança não pode ser embutida na cabeça dela, que ela nasceu macho/homem, fêmea/mulher ela nasceu um ser e ela vai desenvolver sua sexualidade. Isso é um absurdo! Nós não podemos aceitar uma coisa dessas¹³!

O “absurdo” ao qual se refere o deputado, tem a ver com o que o pensamento reativo brasileiro convencionou chamar de “ideologia de gênero”. Na verdade, a sustentação do pastor é uma manobra discursiva que ataca a possibilidade de se democratizar o ensino e a aprendizagem acerca das sexualidades e reitera ser a homossexualidade, de antemão, um “problema” contra o qual se deve lutar uma vez que, segundo o deputado pastor, há projetos “miseráveis que afrontam os direitos das crianças, dos pais sobre os filhos e do ensinamento do que é o masculino e o feminino”.

¹¹ Naquela ocasião, representou a Igreja, o advogado Hugo José Cysneiros. Cf. <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/advogado-da-cnbb-vai-contra-uniao-civil-entre-gays-e-diz-que-homossexuais-nao-formam-uma-classe-20110504.html>.

¹² O Deputado Pastor Eurico assina com o nome civil de Francisco Eurico da Silva. Representa o Partido Humanista da Solidariedade - PHS/PE.

¹³ O debate ocorreu no início deste ano de 2017 e está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aIcG6Ew26Uw>.

Prossegue o deputado acusando os chamados “ativistas homossexuais” por introduzir gênero como “a desconstrução daquilo que é a criação tal qual Deus criou”. Ou seja, seu discurso acolhe o tratamento dispensado às homossexualidades como “inversão”, “desvio”, “perversão”, isto é, algo que contraria a ideologia da “normalidade”.

É por isso que o pai de Caio, que é evangélico, diz que até pode aceitá-lo como filho, mas que segundo as leis de Deus, não poderia concordar com aquela escolha.

Eu saí da igreja, entende? Só que quando eu saí estava decidido que iria tocar minha vida. Eu fui meio covarde, queria contar para meio pai sobre mim. Fiquei adiando. Estava com medo de que ele ficasse com raiva de mim. Decidi contar no dia do meu aniversário. Depois do almoço eu fui e falei. Ele falou bem assim: sim, agora me fale uma coisa que eu não saiba. Ele tinha dúvidas só não perguntava por causa da ética dele. Eu achei que fosse ficar bravo comigo. Aí vem um sentimento de liberdade. É tão bom sair do armário. A pessoa poder falar o que sente, sem precisar inventar histórias de que tinha ficado com aquela menina só pra parecer hétero e o pai ficar alegre. Mas, ele falou que não me aceita por causa da igreja. Eu disse: tô pedindo pra você me aceitar como filho. Eu te aceito como filho, agora sua condição sexual, você pode ter certeza que eu não me agrado, foi o que ele disse. E disse que se fosse pra ele escolher, ele teria um filho hétero.

Caio deixou a igreja por perceber que não se encaixava naquele espaço, contudo, a Cruz continuava demandando espaços em sua vida. O garoto sofreu com a aceitação sob reservas do pai, o qual, se pudesse teria escolhido um filho hétero, seguindo as normas da igreja. Caio também nos contou que se ele mesmo pudesse escolher, para satisfazer o pai, “eu também teria escolhido ser hétero” (Caio, Grupo focal).

No Congresso Nacional tramitam ao menos cinco projetos de lei que têm como objetivo coibir o ensino, nas escolas, daquilo que denominam de “ideologia de gênero” e outras formas de “ameaças à família”. Em assembleias legislativas de pelo menos nove estados da federação e em outros 13 municípios, incluindo capitais como São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, também há projetos deste tipo.

Na Câmara Federal tramita um Projeto de Lei¹⁴ de autoria do Deputado Marco Feliciano do Partido Social Cristão (PSC) que acrescenta artigo ao Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual ficaria proibido:

Art. 234-A Veicular a autoridade competente, em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e programas governamentais, termos e expressões como ‘orientação sexual’, ‘identidade de gênero’, ‘discriminação de gênero’,

¹⁴ Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1397228.

‘questões de gênero’ e assemelhados, bem como autorizar a publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a ideologia de gênero. Pena – detenção, de seis meses a dois anos, e multa.

No texto assinado pelo deputado, pode-se ler que “a ideologia de gênero adquiriu sua configuração semântica atual no início dos anos 1990, com a obra da professora Judith Butler (...)”. E prossegue argumentando para enlaçar que

(...) não existiria uma forma natural de sexualidade humana e fazer da heterossexualidade uma norma não seria mais do que reforçar os papéis sociais de gênero supostamente apontados como a origem da opressão de uma classe por outra e que estariam na raiz de todo o sofrimento humano.

A chamada “ideologia de gênero” seria então uma deliberada “estratégia para suplantar progressivamente a clivagem biológica dos sexos, para substituí-la pela de gêneros, enquanto constructos culturais de caráter difusamente identitário”, segundo o deputado do PSC. Dai seu objetivo de inserir no Estatuto da Criança e do Adolescente um dispositivo que criminaliza “todo intento de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a deletéria ideologia de gênero” e seus sinônimos – “orientação sexual”, “identidade de gênero”, “discriminação de gênero”, “questões de gênero” – em documentos e materiais didático pedagógicos, bem como em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e programas governamentais.

O cenário denuncia um embate de forças. Ainda mais, uma sanha totalitária a destruir redes, articulações políticas, reprimindo, anulando, agredindo, silenciando vozes contrárias ao instituído como normal. A ação do deputado não se desvia de uma postura fascista porque busca o apagamento e o desmantelar de grupos e organizações, incide sobre a história tentando reescrevê-la, produzindo um sistema único de interpretações e construção do que seja “a” verdade.

Se, por um lado, é forçoso admitir avanços em relação a direitos homoafetivos, por outro lado, determinados grupos se esforçam para manter o *status quo* e a visão “biológica dos sexos”. Por exemplo, desde 2006 o número de parlamentares mulheres na Câmara dos Deputados e no Senado Federal continua praticamente inalterado (em torno de 10%). As decisões políticas estão depositadas há muito tempo, nas mãos de homens, majoritariamente brancos e bem posicionados financeiramente, parlamentares vinculados às igrejas católicas e evangélicas, os quais não raramente fomentam e

legitimam discursos homofóbicos, preconceituosos e discriminatórios contra *gays*, lésbicas e transgêneros e suas famílias (MELLO, GROSSI, UZIEL, 2009, p. 168).

O discurso dominante cristão e evangélico luta por impedir o avanço de políticas públicas, combatendo questões como a garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, a garantia dos direitos das mulheres para o estabelecimento das condições necessárias para sua plena cidadania. Estão bem distantes de considerar o aborto como tema de saúde pública, com a garantia do acesso aos serviços de saúde em um país verdadeiramente laico.

Tomem-se as declarações do bispo de Guarulhos/SP, Dom Luiz Gonzaga Bergonzini, como paradigmáticas. Ele acredita que o Brasil é uma sociedade que vive em pecado, por ter equiparado, por meio de julgamento no Superior Tribunal Federal – STF –, o “casamento homossexual com o matrimônio fundado no Sacramento” e por promover o “homossexualismo entre as crianças em idade escolar com o famigerado kit anti-homofobia”¹⁵. Afirmo o bispo que o Partido dos Trabalhadores – PT –, estaria colocando em prática estratégias para desenvolver o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, que postula o aborto, o ensino do “homossexualismo” e o banimento de símbolos religiosos de espaços públicos. E se queixa:

Os ministros indicados pela presidente Dilma Rousseff são historicamente favoráveis ao aborto, ao casamento homossexual e outros pontos que contrariam o Evangelho. A presidente retirou o crucifixo da sala da presidência. As missas e as pregações evangélicas, que estão nas televisões públicas há mais de 30 anos, serão retiradas (Proselitismo - Ata da 23 Reunião CCEBC). O roteiro de guerra contra os cristãos, como foi anunciado pelo presidente Lula no PNDH3, continua¹⁶.

As convicções religiosas impactam nas escolhas eleitorais e na forma como os governantes são vistos pela população. Discursos que polemizam o aborto e “pontos que contrariam o evangelho” podem empurrar uma decisão eleitoral para o segundo turno, como ocorreu com a segunda campanha de Dilma Rousseff à presidência, e fazer florescer determinado candidato nas pesquisas eleitorais. O discurso religioso traz consigo componentes de normatização e pedagogias da sexualidade, afinal, não se esquivam de determinar o limite entre o correto e o imoral, francamente contra o direito das mulheres decidirem sobre seu próprio corpo, contra a ampliação de direitos civis para homoafetivos.

¹⁵ Cf. <http://www.domluizbergonzini.com.br/2011/04/venham-conosco-lutar-pela-vida-humana.html>.

¹⁶ Cf. <http://www.domluizbergonzini.com.br/2011/06/se-o-pndh-3-banir-jesus-cristo-o-que.html>.

E como se dão as condutas normalizadoras na escola? Persistem a restringir o campo da significação, remetendo-nos ao “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2001, p. 15), signo¹⁷ e referência impar que não precisa (supostamente) mais ser nomeada ou explicada porque tem “efeito de verdade”, adquirido às custas de coerções múltiplas. A escola classifica, distribui, isola, organiza os indivíduos segundo seus interesses e, de modo totalitário, produz “corpos politicamente dóceis, mas economicamente produtivos” (FOUCAULT, 1976, p. 32).

O reforço à heterossexualidade compulsória é manietado por meio de restrições que constituem as sexualidades e que funcionam de modo duplo: por um lado, as restrições e as normas produzem corpos inteligíveis – aqueles que não constroem a relação esperada e supostamente coerente entre sexo, gênero, prática sexual e desejo –, mas por outro lado, geram todo um domínio de corpos que não devem ser pensados, que não devem ganhar importância, sendo tratados como abjetos.

Tratar o outro como abjeto é uma estratégia prático-discursiva que inferioriza aquele que se quer excluir do humano, estigmatizando suas características corporais e psíquicas, dando-lhe ares de animalidade e de aberração. A violência à qual os desviantes da norma estão expostos tem a ver com uma interpelação discursiva que dá nome às coisas e às pessoas. Na escola, meninos e meninas são submetidos a um discurso, suas vontades e desejos são regulados, privações lhes são impostas e se inaugura uma alteridade cativa e repreendida, sob o signo de um heteroterrorismo.

A escola pode ser um local bastante crítico para um garoto sob o qual se desenvolva a marca da abjeção. Os outros sujeitos escolares poderão tê-lo como alvo cotidiano de zombaria, chacota, comentários maldosos e assédio (LOPES, 2003). Ele poderá ser tratado como “o veadinho da escola”, tendo seu nome rabiscado nos banheiros, carteiras, paredes, livros didáticos (CAETANO e RANGEL, 2003).

Não estamos distante do que Welington nos relatou:

Tem muitos outros constrangimentos que a gente esquece, mas não deveria. Por exemplo, a divisão de trabalhos na escola. A sala se divide entre masculino e feminino e aí ficam agindo como se nós fossemos “meio termo”. Como se a gente não tivesse lugar para ir. A gente vai pra onde? Sempre nos

¹⁷ Signo é símbolo no sentido que utilizou Charles Sanders Peirce (SANTAELLA, 1992), sinal representante de uma realidade em que a relação entre significantes e o significado não é lógica e necessária, mas convencional. Ou seja, é deste jeito, mas poderia ser de outro. Trata-se de algo que aponta para a arbitrariedade das coisas, para a centralidade da cultura e seus jogos pela manutenção do poder. Em Jacques Derrida, o que aprende-se é que não há significado por trás do significante, não há um significado na origem (até porque esta não é preexistente ao sentido) e que o sentido é efeito constituído por uma cadeia de significantes no processo de diferimento.

colocam no grupo das meninas. Quando nos colocam no grupo dos meninos, fica uma confusão. É sempre uma coisa tão constrangedora. Eu me senti constrangido muitas vezes. Pode não ser um constrangimento para o professor, mas para a gente é. Era muito normal esse tipo de violência. Os quadros riscados com apelidos ofensivos também. Riscavam com os nossos nomes, um x e o nome de outro homem. Eles colocavam vários outros nomes na gente. Eu fui apelidado de “Bebelô de sangue amargo”, de outras coisas horróricas, e o que era triste é que quem pagava esses quadros com todos esses tipos de gozação era o professor na hora de escrever. Só que os professores achavam super normal aquilo no quadro. A gente reclamava disso na secretaria e ninguém fazia nada. Achavam que era algum tipo de brincadeira e ninguém nunca achou que isso era um tipo de violência que fazia mal pra gente. Achavam que não era importante (Wellington, Caderno de Memórias).

Ao dar nome – “Bebelô do sangue amargo” –, ao nomear os sujeitos, a violência discursiva heterossexual permite que desloquemos nosso olhar da enunciação para o *lócus* e as relações de interpelação. Ali o sujeito do discurso da diferença é constituído dialogicamente – “Riscavam com os nossos nomes, um x e o nome de outro homem” –, em um sistema ambivalente das estratégias de identificação. Ambivalente porque os sentidos são intercambiáveis e escorregam, além do que, apontam para cenas traduzíveis e intraduzíveis nas transferências de conteúdos e práticas dos sujeitos interpelados.

Em sua narrativa, Wellington está clamando contra o heterorismo vivido cotidianamente por gays nas escolas pelo Brasil, enquanto parece que o professor de sua escola e a direção escolar tratam o assunto como de somenos importância. Há um espelhamento entre o que acontece nas escolas e na sociedade brasileira como um todo.

No Brasil, a expectativa média de vida de um travesti e de um transexual é de apenas 36 anos contra a média do restante da população que é de 73 anos. De cada 10 assassinatos de transexuais que ocorre no mundo, 4 se referem ao Brasil. Somos o país mais violento no mundo para transexuais. A cada 28 horas um LGBT é morto, sendo todos estes dados subnotificados, pois, como não temos uma lei anti-homofobia, o crime pode ser atestado como um delito qualquer¹⁸.

O reforço heteronormativo, sendo ele um “efeito de verdade”, segue a “regimes de verdade” presentes em qualquer sociedade, como apontado por Michel Foucault (1988). Certos discursos são aceitos e funcionam como verdadeiros. A sociedade os

¹⁸ Dados coletados em relatórios do GGB. O Grupo Gay da Bahia é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil, fundado em 1980, ocupa desde 1995 a Secretaria de Direitos Humanos da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Intersexos – ABGLT, e desde 1998 a Secretaria de Saúde. Entidade. Cf. <https://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-2/>.

sanciona e os convalida, determina as instituições, os mecanismos e as instâncias em que dado enunciado terá valor de verdade, distinguindo os aceitos daqueles que terão a pecha da falsidade, determina técnicas e procedimentos que serão valorizados para a obtenção da verdade, legitima os estatutos daqueles que têm a função de dizer como funciona o verdadeiro.

A heterossexualidade compulsória, a exigência de que todos os sujeitos sejamos heterossexuais, sendo ela a única forma considerada normal de vivência da sexualidade, assenta-se na crença em uma verdade, a saber, que há um sexo pré-discurso a atuar como ponto de referência estável sobre o qual, ou em relação ao qual, se realizaria a construção da sexualidade, desejo e gênero. Esta “construção” acredita-se (paradoxalmente) natural – e verdadeira –, uma vez que espelharia uma realidade biológica.

A escola, metonímia de uma maquinaria que coloca em ação o modo através do qual se forma a masculinidade e exclui outras possibilidades de expressão do desejo, com seu currículo marcadamente masculino a separar saberes, impulsiona à dominação e ao controle, coloca em lados opostos corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto. Erige-se sob a marca da racionalidade, da lógica, do individualismo e da competição, ao mesmo tempo em que dá a ler a cena e o teatro em que se faz do homem um homem.

1.2 Caracterização da Pesquisa que (não) ousa dizer seu nome

A escola não fala sobre o assunto [combate a homofobia] e quando a escola se coloca a disposição de falar sobre o assunto ou de abrir um espaço pra esse tema, ela tá se colocando à disposição da mudança. E também é importante porque era uma coisa intocável. A homofobia na escola sempre foi intocável, então assim, todo mundo sabe que existe, mas ninguém fala, ninguém se aproxima pra chegar perto de uma solução (Wellington, Grupo Focal).

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e quanto aos seus objetivos, exploratória, tendo sido eleito como procedimento adotado, a coleta de dados por meio de uma revisão bibliográfica acerca do tema. Trabalhamos também com grupo focal e caderno de memórias. As narrativas do pesquisador a retomar nossas vivências, molhadas pela prática cotidiana também foram utilizadas porque, conforme Batalloso (2014, p. 92), as histórias de vida, memórias, narrações não tem um valor apenas anedótico ou ficcional,

mas suscitam reflexões em relação às valorações, interpretações, reflexões que os sujeitos fazem em relação a sua própria experiência ou acerca da experiência alheia. Sendo estas um importante instrumento, portanto, a interpretar, valorar, contextualizar, comparar, ao mesmo tempo em que apontam para feixes de conhecimentos teórico, simbólico e prático.

Nosso intuito ao trazer à tona vivências dos estudantes e do pesquisador é falar de “uma coisa intocável”, tratar daquilo que (não) se pode dizer o nome: a homofobia na escola, como afirmou Welington em encontro no grupo focal. Sempre intocável, como aquilo que todo mundo sabe existir, mas ninguém fala, ninguém se aproxima, será aqui tratada sob um viés epistemológico e político *queer*, problematizando a forma como *gays* são hostilizados no ambiente que deveria lhes educar, e educar a todos para a diferença, levando-os a compreender a homossexualidade como tão legítima quanto a heterossexualidade.

Estranhamente, mesmo sendo a sexualidade tão evidente, pelo menos desde o século XIX, tanto para Sigmund Freud quanto para as rainhas vitorianas, prossegue na escola sendo tratada como um amor que não pode dizer seu nome, um amor que não ousa dizer seu nome. Por isso nossos estudantes participantes da pesquisa nunca namoraram na escola como qualquer outro adolescente?

Durante o grupo focal perguntamos: “Na hipótese de você ter um namorado/peguete na escola, você se sentiria confortável em trocar carinhos com ele na escola, como faz um casal hétero? Por exemplo, andariam de mãos dadas?”.

Não fiz, e hoje se estivesse na escola não faria, porque nada é simples, e os olhares das pessoas, as caretas que elas fazem quando veem um casal gay, ainda assusta muito. Conviver com o preconceito é algo difícil, e na escola ainda é pior (Welington, Grupo Focal).

Nosso exercício de pesquisa compreendeu o objeto de estudo de modo abrangente, dialógico e complexo, ou seja, como aquilo que se tece junto, num entre lugar, num embate que é político, atrelado às questões de poder e saber. E não se distancia dos desejos silenciados na escola, “o que aumenta cada vez mais a desinformação relativa ao assunto [sexualidade], evitando que os alunos tenham acesso a esse conhecimento” (SOUZA, 2015, p. 92), das caretas, do olhar indignado, os quais marcam e estigmatizam o homossexual.

Wellington disse-nos: “Conviver com o preconceito é algo difícil, e na escola ainda é pior”. O que está a nos dizer sobre a escola enquanto instituição? Trata-se de um lugar que o assusta, que lhe acomete de medo com suas caretas, e no qual não poderá conviver plenamente, não poderá desenvolver suas potencialidades como outro estudante qualquer. A escola se demonstra como local pouco habitável para gays, lócus em que impera o preconceito, a saber, “um mecanismo de manutenção da hierarquização entre os grupos sociais e da legitimação da inferiorização social, o que, por si só, já revela seu estado de violência e ódio” (PRADO, MARTINS, ROCHA, 2009, p. 222).

Nossa pesquisa irá se relacionar com os estudos *queer* e a Nova Política de Gênero, as quais para além de se debruçarem sobre os sujeitos em conflito com a ordem de gênero vigente advogam um compromisso político e ético, a saber,

o de evidenciar a produção de diferentes identidades não categorizáveis e a necessidade de mudar o repertório existente para que os indivíduos qualificados como menos humanos, perseguidos, até mesmo assassinados, possam encontrar um mundo habitável e mais acolhedor (MISKOLCI, PELÚCIO, 2007, p. 265).

Os estudos *queer* assumem o caráter discursivo da sexualidade e questionam os binarismos hierárquicos de toda ordem. Advogam que pessoas como Wellington possam ter uma escola mais acolhedora com a diferença. Assim, não se constroem estes estudos, diante de ideias como dispersão, rizoma, disseminação, multiplicidade, bem como, acolhem aqueles que subvertem e constroem as normas regulatórias das sociedades.

Acompanhamos os estudos de Judith Butler (2003), para quem a Nova Política de Gênero se refere a uma política de gênero contemporânea, fruto da combinação dos movimentos de intersex, de transexuais e de transgêneros, além da articulação possível entre estudos feministas e estudos *queer*. Problematicamos o próprio fazer da pesquisa, questionando nomes como “objeto de estudo”, “sujeitos da pesquisa”, “gay”, “masculino”, “heterossexual” porque compreendemos, apropriando-nos do pensamento complexo (MORIN, 1996) que uma demanda positivista, ao separar para analisar, corta, reduz a pedaços e com isso, ignora interdependências, simultaneidades e influências nos e dos processos, exatamente o que não nos interessa, na medida em que buscamos ampliar nomenclaturas e lugares, borrar territórios, mostrar interdependências.

Estamos bastante distantes do pensamento da Modernidade segundo o qual a realidade não encerraria mistérios e o sujeito poderia deter conhecimento total sobre a vida, numa vitória da razão contra o irracional, os instintos e a animalidade. Compreendemos com Michel Foucault que denominar, produzir discursos é uma violência que fazemos com as coisas. Que estamos a pensar? Que a materialidade que se expressa na relação coisa e nome é um efeito de produção de sentido, o qual simplifica, seleciona, marca e traz um “pé” na história, logo esta deve estar sempre presente em nosso trabalho, e outro “pé” na forma como se articulam os enunciados.

Não estamos afirmando que “análise”, ou seja, categorizar, classificar, comparar, fragmentar a informação em partes para realizar inferências e encontrar evidências que apoiem generalizações, não seja importante ou não está sendo aqui feita. Estamos afirmando que mais que “analisar”, nossa pesquisa se propôs a “conversar com as ideias” e não simplesmente retalha-las e reproduzi-las, porque recusamos “a ideia de que o dito se funda somente em mim, dado que as estruturas indiferentes que permitem o meu viver pertencem a uma sociedade que me excede” (BUTLER, 2009, p. 55).

O que é o resultado dos grupos focais senão a história vivida por nossos estudantes, repleta de bifurcações, flutuações, enxertos, organizada pelo olhar do pesquisador? O que é a palavra “homossexual” sem seu companheiro “heterossexual”? Assim, o movimento de contextualização não utilitarista nos interessou. E em vez de pensar por fragmentos, nosso exercício foi o de pensar por conexão, na contramão da inteligência cega e incapaz de conceber a complexidade da realidade (MORIN, 2001, p. 22), navegando de interpretação a interpretação, sem retorno à “origem”, afirmando o jogo infinito do significado, incapaz de apreender o sentido, o Outro em sua totalidade. Trata-se de um movimento ético de não violência com o infindo, uma ética que não comporta ou suporta a metafísica (DERRIDA, 2009, p. 121) com sua sanha pela determinação, fechamento, hermenêutica. E, consoante com os estudos de Judith Butler, Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, reivindica um movimento e uma abertura para o infinito, uma ex-cendência, uma saída do ser e das categorias que o descrevem.

Consoante com os avanços e impactos da Física Quântica nas ciências da Educação, a qual nos trouxe um mundo em que “objeto” e “sujeito” não podem mais ser separados, porque são atravessados por feixes dinâmicos de energia, orientados por causalidade circular, interconexões, indeterminismo, emergência e entre lugar (MORAES, SUANNO, 2014), apostamos na não linearidade, sendo nossa pesquisa autoecoorganizadora, transdisciplinar – fundada em três princípios básicos: a

complexidade, os níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 2002) –, contrária a uma visão monodimensional da vida. Um exemplo de visão monodimensional é a possibilidade de se reduzir os comportamentos humanos a processos fisiológicos experimentalmente explicáveis, ação que se generalizou a partir de 1911, cuja tônica era a do “cientificismo”.

Mais do que focalizar conceitos específicos, preocupados em quantificar resultados, presos a conceitos preestabelecidos, destacamos a importância da interpretação e a problematização de eventos singulares que se apresentaram à medida que buscamos desdobrar nossa questão inicial, qual seja, como se dá a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência à heteronormatividade por meio de sujeitos autodeclarados *gays*?

Logo, ao problematizar práticas homofóbicas e de resistência à heteronormatividade presentes em uma escola de Ensino Fundamental II, colhemos as percepções e as ideias de alunos não heteronormativos, com vistas a compreender como estes sujeitos resistem e são assujeitamentos pelo discurso heteronormativo/homofóbico escolar. Consoante com as metodologias pós-críticas em educação (MEYER, PARAÍSO, 2014), as falas coletadas são a “realidade” construída dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa irá mostrar. Nossa perspectiva foi a de uma crítica genealógica, por um lado, porque nos recusamos a buscar origens do “gênero”, da “homofobia”, da “masculinidade”.

Ao invés de “origens” nos interessa a genealogia foucaultiana com sua ênfase na não linearidade e na produção da história como um evento. Interessam para nossa pesquisa categorias como “entre lugar” e a “différance”. O “entre lugar” é um espaço de fronteira, um espaço de linguagem, um espaço de língua e também de *différance*¹⁹ que transborda de nossa apreensão (DERRIDA, 2001). A *différance* é o jogo sistemático das diferenças, dos rastros de diferenças e aponta para o *espaçamento*: os elementos se remetem uns aos outros indefinidamente, logo, o sentido se dissemina e não se fixa ou retorna a águas calmas em que possa repousar, mas difere. Diferir significa dizer que o sentido é sempre postergado, em razão do princípio mesmo da *différance*: um elemento (heterossexual) só funciona, só significa, só adquire ou fornece sentidos quando remetido a outro elemento (homossexual), passado ou futuro, em uma economia de rastros à deriva.

¹⁹ Neologismo derivado do verbo francês *différer*, que significa retardar, adiar, protelar.

Ocupamo-nos em analisar a constituição de um saber histórico e a utilização desse saber nas táticas atuais de produção de conhecimento. Não se trata de buscar “a” verdade, porque trabalhamos “com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 1979, p. 15), o que exige “a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência” (FOUCAULT, 1979, p. 15). Se “a” origem não nos interessou, com o que lidamos? Com apostas políticas, jogos que produzem ininterruptamente o discurso heteronormativo, designando origens e causas que à análise, são lidas como efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são sempre incertos, difusos, rizomáticos (BORBA, 2014). Por isso, nosso texto pratica um vai e vem de discursos, entretecendo os discursos apresentados por nossos interlocutores com a teoria, com dados de pesquisas e com os discursos de legisladores e documentos oficiais.

Nossa pesquisa problematiza a própria noção de “origem” e de seus correlatos como “essência”, “verdade”, assim como, ocupa-se da dinâmica de classificação binária e hierarquizante na qual se assenta a metafísica²⁰. Ora, uma vez que as categorias da metafísica não dão conta da complexidade humana, uma vez que a linguagem tenta alcançar a realidade, mas, no percurso, se cansa e o controle do discurso que tentava engendrar o sentido perde-se na disseminação²¹, não há que se dizer de “a” verdade, “o” natural, “a” identidade (prática comum nos estudos sociológicos e antropológicos de “minorias sexuais”) senão nos interessar por feixes de interpretação de interpretação, lugares e enunciados que proclamam verdades – sempre no plural –, possibilidades de agência cultural e histórica.

O foco analítico e político dos Estudos *queer* levou a presente pesquisa para se ocupar da constituição histórico-discursiva das normas, desconstruindo as normas colocadas, com vistas a um alargamento dos esquemas que limitam as experiências identitárias. O movimento de desconstrução e o adiamento de sentidos caracteriza nossa pesquisa, ao demonstrar que a constituição de cada polo, masculino/feminino;

²⁰ Jacques Derrida (2009) apoiado em Nietzsche, Freud e Heidegger, debateu a estruturalidade da estrutura da metafísica em “A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas”, apontando os equívocos da noção de centro, rasurando a estrutura epistêmica e filosófica relacionada a uma “presença” e origem fixa de onde se emanaria “o” sentido.

²¹ Citemos Jacques Derrida (2001, p. 95): “a disseminação afirma (não digo “produz” ou “constitui”) a substituição sem fim; ela não detém nem vigia o jogo. Com todos os riscos mas sem o *phatos* metafísicos ou romântico da negatividade. A disseminação ‘é’ esse ângulo de jogo de castração que não significa, que não se deixa constituir nem em significado nem em significante, que não se apresenta mais do que se representa, que não se mostra mais do que se esconde. Ele não tem, pois, em si mesmo, nenhuma verdade (adequação ou desvelamento) nem nenhum véu”.

homem/mulher; heterossexual/homossexual, cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada parte hierarquizada não é una, mas plural, internamente, fraturada, dividida e em codependência. Tal leitura desconstrutora constituiu-se em uma estratégia subversiva e fértil para a pesquisa que empreendemos, desviando-a da obsessão por uma suposta objetividade, por recursos estatísticos e a busca de uma verdade universal generalizável.

1.3 Universo e Sujeitos Interlocutores da Pesquisa

Em um dos encerramentos da unidade a professora Noélia entregou as notas e por ser a minha a mais alta, os meninos começaram a me chamar de queridinha, fofinha e de a preferida da professora. (Camilo, Caderno de Memórias)

O universo dessa pesquisa foi constituído pela escola da rede pública de ensino do município de Gongogi, Mc Linn da Quebrada, onde lecionamos há 10 anos. Este município foi desmembrado de Ubaitaba em 1962 e se localiza a 280 km ao sul de Salvador. Tendo por volta de 12.000 habitantes, os quais vivem essencialmente do terceiro setor, de renda proveniente dos cofres públicos e de atividades com o cacau. Pode-se dizer que esta é uma típica cidade do interior baiano.

A pesquisa foi desenvolvida com 5 jovens egressos do Ensino Fundamental II, autodeclarados homoafetivos, os quais fizeram questão de que seus nomes aparecessem em nossa pesquisa, a saber, Aderlande, Caio, Camilo, Lucas, Welington.

Auto representando-se como homoafetivos, promoveram um *corpus* sistematizável por nós analisado e problematizado, tanto quanto trouxeram à tona suas lembranças e avaliações sobre as aulas durante o Ensino Fundamental II. Não cabe aqui se dizer de “escolha” dos sujeitos da pesquisa, uma vez que estes se impuseram por meio do nosso objeto. Identificados em nossa prática, foram convidados a participar da pesquisa, ao que fomos de pronto atendidos.

Ao longo de nossa escrita irá se perceber que a escola pesquisada, enunciada pelos sujeitos interlocutores, é espaço que compartilha de práticas homofóbicas e pouco colabora para a convivência na diferença. A lembrança de Camilo em seu caderno de memórias, sobre a forma como seus colegas o trataram ao receber as notas demonstra a agressão costumeiramente sofrida por eles.

Por um lado, as palavras “queridinha” e “fofinha” são agressões que ainda não dão conta do grave sistema de opressão heteronormativa ali instalado, mas, por outro lado, também deixem ler a sutileza da agressão, a qual, por muitas vezes acaba por ser convalidada como apenas uma brincadeirinha entre adolescentes, o que está longe de ser uma situação atípica.

Pesquisa de Barreira (2015) concluiu que os “alunos/as já notam como homofobia qualquer menção ou comentário à(s) homossexualidade(s) que seja feita em tom de piada ou desrespeito”, enquanto aqueles que estão numa situação de poder supostamente superior, os/as professores/as “consideram que muitas de suas falas não suscitam o ódio, apenas têm o intuito de brincadeira”. Braga (2014, p. 166) recorda que

em 2013, foi divulgado em sites de notícias um caso em Piracicaba, cidade do interior de São Paulo: a professora “teria debochado de um aluno comparando-o a um personagem homossexual de uma telenovela”. A mãe do estudante se dirigiu à polícia e registrou um boletim de ocorrência. Segundo consta, a professora pediu desculpas pela situação e disse que se tratava de uma brincadeira.

1.4 Utilização de instrumentos e procedimentos de Coleta de Informações para sair do armário científico

Finalmente, a utilização de teorias pós-críticas traz duas grandes aportações à produção científica atual em educação, que são de grande relevância: a criação de conhecimento contextualmente específico, no qual o que tradicionalmente se chama de aspectos micro e macroestruturais pode ser analisado em uníssono, e a explicitação do papel do/a autor/a, a que poderíamos nomear “sair do armário científico” (GASTALDO, 2014, p. 12).

A coleta de dados implica a busca por informações que nos permitiram problematizar o objeto de pesquisa. Em nosso caso, trabalhamos com pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, caderno de memórias e grupo focal, atentando-nos para um roteiro específico com os sujeitos da pesquisa. A pesquisa bibliográfica foi conduzida por meio de material disposto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD – do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia e por artigos coletados na biblioteca da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, que agrega uma coleção de revistas e artigos científicos indexados.

Procedemos à revisão de textos da revista “Bagoas – Estudos *gays*: gêneros e sexualidades”, a qual, desde sua criação em 2007, publica estudos teóricos e pesquisas empíricas sobre gênero, sexualidade, homossexualidade. A revista tem publicação semestral assinada pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Na Biblioteca Digital de Teses pudemos encontrar, colocando em pesquisa os termos “Homofobia”; “Educação”; “Ensino Fundamental”, apenas seis dissertações e três teses que se conectam com nosso objeto de pesquisa²², intituladas, “Representações sociais de gênero pela linguagem de moda em um grupo de estudantes do Ensino Fundamental” (BATTISTI, 2015); “Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar” (BRAGA, 2014); “Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do Programa Brasil sem Homofobia” (ROSSI, 2010); “Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar” (SANTANA, 2014); “A escola em cena: jogos dramáticos nas aulas de teatro” (GALIZA, 2011); “Representações de homossexuais nos livros didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental” (SILVA, 2013); “Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física” (PRADO, 2014); “O estado da arte sobre as temáticas sexualidade, educação sexual e gênero nos encontros nacionais de didática e prática de ensino – Endipe (1996-2012)” (PETRENAS, 2015); “Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática” (MADUREIRA, 2007).

Revisando a *Scientific Electronic Library Online* – Scielo – lançamos os pares “Educação” e “Homofobia” recebendo como resposta doze textos. Destes foram utilizados, a saber: “Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008” (ASINELLI; CUNHA, 2011); “Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista” (FILHO, RONDINI, BESSA, 2011); “É inerente ao ser humano! A naturalização das hierarquias sociais frente às expressões de preconceito e discriminação na perspectiva juvenil” (MONTEIRO; VILLELA; SOARES, 2014); “Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil)” (BORGES; PASSAMANI; OHLWEILER; BULSING, 2011); “Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à

²² Nossa pesquisa eletrônica ocorreu em junho de 2017.

discriminação no cotidiano escolar” (NARDI; QUARTIERO, 2012); “Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor” (ROHDEN, 2009); “Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia”; “Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático” (PEREIRA; BAHIA, 2011); “Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência” (CRUZ, 2011); “O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa” (NARDI, 2008); “Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente” (ALTMANN, 2013).

Da Revista Bagoas – Estudos *gays*: gêneros e sexualidades, capturamos dezessete textos quando solicitamos resposta por meio dos pares “Homofobia” e “Ensino Fundamental”, sendo que desses, seis artigos foram por nós utilizados, quais sejam, “O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional” (PRADO; MARTINS; ROCHA, 2009); “Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas” (JUNQUEIRA, 2007); “‘Aqui ‘não temos *gays* nem lésbicas’: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas” (JUNQUEIRA, 2009); “Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil” (MELLO; FREITAS; PEDROSA; BRITO, 2012); “Para se pensar sobre a experiência transexual na escola: algumas cenas” (SANTOS, 2012); “Configurando Identidades: os múltiplos processos de construção de identidades homossexuais masculinas de jovens universitários no Rio de Janeiro” (FREIRE, 2015) .

A pesquisa documental contou com textos, documentos e marco legal, correlacionados ao programa do governo federal “Brasil Sem Homofobia”, lançado em 2004 através da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2009; JUNQUEIRA, 2009). A escola pesquisada não apresentou qualquer documento oficial sobre combate à homofobia ou estudos de gênero; não há atividades programadas ou estudos diferenciados sobre a questão.

O grupo focal formado por 05 estudantes egressos da escola Municipal Mc Linn da Quebrada, legou à pesquisa subsídios para a análise, especialmente após a fase exploratória. As informações obtidas por meio das narrativas demonstram alto valor qualitativo, revelando com maior profundidade, através das intervenções e percepções

dos participantes como as categorias “gênero”, “sexualidade”, “homofobia”, “alteridade” se presentificaram ou foram silenciadas em sala de aula e como estes estudantes resistiram à heteronormatividade escolar.

1.5 Caderno de Memórias e Grupos Focais: acerca dos encontros

- 1 -Vai ser pegador
- 2- Vai comer estas menininhas
- 3-Vai ser brigador (Valente)
- 4- Vai honrar a família
(Camilo, Grupo focal)²³

Em nosso estudo o Caderno de Memórias demonstrou-se bastante produtivo porque possibilitou que os educandos dialogassem com suas experiência intra e extra muros escolares. A família extensiva, a religiosidade, os sonhos e anseios apareceram legando uma multiplicidade de dados a serem analisados. São estruturas e mensagens retornadas à luz da escrita, muitas vezes de leitura complexa porque estão amarradas umas às outras, irregulares, por vezes não explícitas. Nosso desafio foi o de ler (no sentido de “construir uma leitura de”) esses cadernos de memórias, cheios de elipses, frases entrecortadas, marcadas com lágrimas e risos, emendas, comentários e avisos constantemente convidando o autor desta dissertação à interlocução. O caderno de memórias foi escrito para alguém, e não o foi por um informante, mas para alguém com quem se quer dialogar, desabafar e até mesmo constranger. Não é possível pensar o caderno de memórias senão num que fazer dialógico – especialmente se recuperarmos a imagem de uma escola que silencia a diferença – e, é nesse diálogo que os dados “se fazem”.

Trabalhamos com grupo focal, num total de 3 encontros, buscando por meio de questões abertas, palavras-chave, livre associação de ideias, exibição de filmes curtos e documentários, discussão de matérias de jornal e revistas, remontar a vivência dos sujeitos da pesquisa enquanto foram estudantes da escola Mc Linn da Quebrada.

Antes das conversas, lemos para os estudantes o “Termo de Autorização e Cessão do Direito de Uso de Imagem e Voz” e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, com vistas a lhes solicitar a autorização para que as conversas fossem

²³ A pergunta feita durante o grupo focal foi: “Quando vocês ouvem: ‘é um menino’, quais outras frases ou ideais acompanhariam a esta pergunta?”.

gravadas em vídeo e áudio. Trabalhamos com a ideia da confiança recíproca em que o pesquisador não emitiu opiniões ou expressou juízos de valor, mas buscou fomentar um espaço em que os sujeitos se sentissem à vontade para responder às indicativas sem se sentirem censurados.

À medida que o medo da reprimenda não ocupou o espaço, as falas dos estudantes foram mais livres, pertinentes e ricas em dados. As atividades coletivas, a saber, assistir a filmes, realizar leituras de textos, debater ideias gerou um diálogo volumoso e de natureza complexa. Permitiu aos egressos também uma metarreflexão sobre a escola, seu lugar enquanto homoafetivo e o lugar da heteronormatividade que decreta: “é um menino”, logo, “vai ser pegador; vai comer estas meninas; vai ser brigador (Valente); vai honrar a família” (Camilo, Grupo focal).

Esse exercício que permitiu aos participantes se reverem, repensarem a si mesmos e a sua sexualidade, foi bastante produtivo, à medida que trouxe à baila o conhecimento/saber sobre representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias relativos ao nosso objeto de estudo.

Durante o trabalho buscamos ser flexíveis em relação ao espaço onde os encontros foram realizados, promovendo encontros que fossem prazerosos. Ocorreram três encontros durante os meses de março e abril de 2017, sendo um na escola Municipal Mc Linn da Quebrada e dois ao ar livre, embaixo de uma árvore, na fazenda Monte Verde, situada a uma distância aproximada de três quilômetros da escola.



Fotografia 1 - Grupo Focal _ Fazenda Monte Verde (14/03/2017)



Fotografia 2 - Grupo Focal _ Fazenda Monte Verde (29/03/2017)



Fotografia 3 – Grupo Focal _ Fazenda Monte Verde: Hora do lanche (29/03/2017)



Fotografia 4 – Grupo Focal _ Escola Mc Linn da Quebrada (15/04/2017)

1.6 Procedimentos de Análise de Informações

Não posso me impedir de pensar em uma crítica que não procurasse julgar, mas que procurasse fazer existir uma obra, um livro, uma frase, uma ideia; ela acenderia fogos, olharia a grama crescer, escutaria o vento e tentaria apreender o voo da espuma para semeá-la. Ela multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais de existência; ela os provocaria, os tiraria de seu sono. Às vezes, ela os inventaria? Tanto melhor, tanto melhor. A crítica por sentença me faz dormir. Eu adoraria uma crítica por lampejos imaginativos.

Ela não seria soberana, mas vestida de vermelho. Ela traria a fulguração das tempestades possíveis (FOUCAULT, 2001, 925).

Acompanhando as marcas de caráter político dos estudos feministas (LOURO, 2013, p. 23) e estudos *queer*, nossos procedimentos de análise das informações coletadas, problematizam uma suposta neutralidade e objetividade dos estudos acadêmicos, subvertem e transgridem as metodologias e as técnicas “bem acabadas” e fechadas em si, especialmente porque interessamo-nos por evitar julgamentos pouco arrazoados, análises positivistas e/ou moralistas, e dar vazão a sinais de existência, numa leitura crítica que, seguindo a poesia de Michel Foucault, possa trazer a “fulguração das tempestades possíveis”.

Estudiosos das teorias da metodologia como Ludke e André (1986) questionam a transferência automática de métodos positivistas para as ciências humanas e sociais, uma vez que os objetos de pesquisa são também sujeitos, grupos sociais, atravessados pelas questões da subjetividade. Também produzem crítica à pretensa neutralidade e objetividade com a qual o positivismo trata as informações em uma pesquisa. Além do que, precisamente após os Estudos da Psicanálise, somos levados fortemente a “desconfiar da espontaneidade alegada – de autonomia e de liberdade suposta” (DERRIDA, 2001, p.29), ou seja, não somos senhores de si nem em nossa própria casa – nosso eu é mais profundo do que uma superfície mecanicista –, não dominamos a natureza e não estamos apartados dela. Há o inconsciente e este, sempre a produzir intervenções naquilo que nos acostumamos a chamar de consciente; a produzir potencialmente deformações da realidade por ação do desejo e do recalque, algo próprio do humano (KEHL, 1990). O que estamos a dizer é que, ao ler o material colocado para nossa análise, não podemos desprezar questões complexas como inconsciente, memória, desejo, recalque, formação da subjetividade.

Também não é verdade afirmar que pretendemos dar conta de tudo, mas que compreendemos que nossa análise é rasurada por um turbilhão de questões, tanto quanto o são as falas dos nossos interlocutores. Como matematizá-las? Como quantificá-las se são da ordem daquilo que transborda?

Analisar então é dar vida, fazer pulsar – permitir que a pulsação e a libido tragam à baila desejos, interesses, antes reprimidos e silenciados –, iluminar em lampejos, ressaltar configurações e contornos do objeto e dos dados coletados, descrevê-los em sua empiricidade, observando-os, escutando-os, evitando os enquadramentos apriorísticos, ou em outros termos, sem preconceitos.

A pesquisa se assume “interessada”, ou seja, como um recalcado constrangido, que não é a repressão de um desejo, mas um impedimento para que o desejo venha à consciência como tal (LANDMAN, 2007), que retorna e inquieta o pesquisador – que escreveu seu texto em terceira pessoa atendendo à ordem discursiva da academia! e o procedeu à análise em primeira pessoa? – e este, sente-se na necessidade de compreender melhor a agonia, a dívida e a aporia que lhe encerram, sem fazer vistas grossas para o incomodo que ora lhe acompanha: analisar dados sem reduzir os sujeitos e suas falas, democratizando possibilidades de existências construídas por indivíduos cujas performances não reiteram completamente os ideais heteronormativos.

Importante lembrar que as performances não se coadunam com um discurso voluntarista do sujeito. Este é generificado e não escolhe a seu interesse e livre intento as performances de gênero com as quais opera. Elas ocorrem dentro de uma cena discursiva plena de violências, mal estar e constrangimentos, reguladas por rígidas estruturas – sociais, religiosas, institucionais: direito, medicina, família, escola, língua, igreja – que delimitam possibilidades.

Para argumentar, utilizemo-nos das palavras de Jacques Derrida:

o que chega, o acontecimento do outro como chegante, é o impossível que excede e sempre derrota, às vezes cruelmente, o que a economia de um ato performativo supunha produzir soberanamente quando uma palavra já legitimada se prevalece de alguma convenção (DERRIDA, 2001, p. 38).

Não há como analisar senão subordinar, violentar e exercer coerção? Aparentemente não. Contudo, nosso movimento tentará ser o mais delicado possível até porque tratamos aqui de temas difíceis e caros ao humano. Ora, “o sexo é também o lugar de nossa maior fragilidade” (KEHL, 1990, p. 379) , é aquilo que pode nos tirar da rota, promover uma “derrota” porque traz consigo marcas da memória e de um arquivo complexo (acompanhamos aqui Derrida) e de frustrações, incapacidade de conquistas, recusa do outro (estamos aludindo a Maria Rita Kehl), que nos ferem profundamente.

Analisamos o material coletado – revisão de literatura, grupo focal e caderno de memórias – utilizando-nos dos Estudos Culturais, das perspectivas pós-estruturalistas, dos Estudos *queer*, especialmente atentando para os estudos de Michel Foucault (1979; 1988), Jacques Derrida (2001, 2009), Judith Butler (2002, 2003, 2015), Stuart Hall (1997), Homi Bhabha (2011, 2013), Guacira Lopes Louro (2000, 2004, 2013) e Tomaz Tadeu da Silva (1996, 2003).

Os Estudos Culturais e as perspectivas pós-estruturalistas nos levaram a questionar os textos prontos e bem marcados, ressaltando as suposições, os modos de pensamento habituais, incontestados e despercebidos em que se assentam as práticas que aceitamos como verdadeiras (FOUCAULT, 1988, p. 50). Problematizamos os materiais coletados, mais além dos binarismos e das normas com seu regime de verdade. Os dados foram lidos como atividade de pensamento que não se coaduna com o ato de “calcular”, “julgar”, “decifrar”, “resolver”, mas tão somente, garantir a pluralidade de sentidos ao indecifrável.

Ou seja, não julgamos os pares de opostos, não encontramos um lugar tranquilo para o embate da diferença no ambiente escolar, porque sabemos que nada é indiferente à ideologia, à representação e aos processos de linguagem. Os pares de opostos – homem/mulher, heterossexual, homossexual – são uma tradução, ligados às questões de transferência de sentido, permeados pelo político e pela construção discursiva, articulados aos problemas de juízo, identificação e violência e, por outro lado, enquanto ato de enunciação são perpassados pelos jogos da linguagem.

E, seguindo Eve K. Sedgwick (2007, p. 28), acreditamos que os pares “homossexual/heterossexual” impregnam qualquer debate sobre o significado da cultura ocidental do século XX e XXI. Ao buscar compreender os pares natural/artificial, novo/velho, crescimento/decadência, civilizado/bárbaro, saúde/doença, urbano/rural, toda uma análise antihomofóbica deve ter lugar, do contrário corre-se “o risco de perpetuar compulsões implícitas em casa um deles sem o saber”.

Ao invés de uma negação ou de um acolhimento apressado dos pares de opostos, tratamos de perceber neles o “entre lugar”, a negociação que atravessa as oposições, questionando-as, apresentando-lhes novos discursos de como as coisas poderiam ser, desconstruindo os interesses maniqueístas, negociando com os pares, no entre lugar, na fricção de sua existência, para que um objeto político e democrático ali tivesse lugar.

Tal objeto contraria a norma, a qual, aliás, tenta apagar seu caráter de construção e produção. Assim, por um lado, ao ler nossos dados, atentamos para as práticas de construção das normas, as quais não medem esforços para descontextualizar sua arquitetura (BUTLER, 2002, p. 63), por outro lado, efetuamos uma leitura *transgressiva*, a qual mais do que encontrar respostas e certezas, interessa-se pelo movimento do sentido, o jogo de significante a significante, admitindo as incertezas, as ambiguidades, o não lugar, o entre lugar, em um termo, *o queer*.

Neste sentido, a dualidade não nos serviu como referência e uma borradora fora imposta, o que nos levou a tratar as informações coletadas como produto social, da cultura, das relações de poder, como práticas de representação. Por isso, trabalhamos com os discursos coletados, com vistas a mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em movimento, ou seja,

persequimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito (MEYER, PARAÍSO, 2014, p.21).

Ao multiplicar as relações do discurso, evidenciando de onde vêm, quais suas histórias, seus entrelaçamentos, acompanhando suas clivagens e transformações, anunciamos que o discurso produz objetos, práticas, significados, identidades, sujeitos e também deixam ler suas fissuras e incoerências.

O que as representações buscam fazer é apagar o contexto de sua produção (SILVA, 2003, p. 50), ignorar suas incoerências e quebras, cabendo-nos uma leitura a contrapelo, uma genealogia dos termos, uma fricção dos termos e dos pares de opostos que subverteu e desconstruiu o espaço em que homofobia e a resistência coexistem.

Os textos tornam coisas visíveis, vivíveis, hierarquizam e suplantam outras coisas. Tratamos então de proceder a uma análise produtiva dos discursos, tomando-os como algo que nomeia, mostra, inclui e exclui. E não o faz por meio de sujeitos isolados, “soltos” no tempo e no espaço, mas atrelados que estão a um “acontecimento” cuja dívida se nos remete a uma historicidade fraturada e condensada.

1.7 O lugar de que falamos: a escola Mc Linn da Quebrada

A questão da classe social é importante. Se a pessoa é branca, se a pessoa é negra. Tem muito disso também, porque eu já vi, se é filho de uma pessoa que tem melhores condições, se é filho de alguém que tem grana e se aconteceu alguma coisa na escola, tudo ficará bem, mas se é com a gente que é pobre, parece que o mundo vai se acabar. Se for filho de um trabalhador rural tudo fica mais difícil. Ninguém nem liga se ele cair e se machucar. Enfim, passa a mão e diz que tá tudo certo. Assim que acontecia na escola. Eram irritantes essas coisas (Wellington, Grupo focal).

Ocupando uma área grande e estruturada em 02 prédios, a escola Mc Linn da Quebrada foi instituída em 2002 e está localizada às margens do rio Gongogi, no sul da Bahia, Atende atualmente a 153 alunos do ensino fundamental I e II, distribuídos em três turnos. Nos turnos matutino e vespertino atende a estudantes da educação infantil ao 9º ano, com 11 turmas. No noturno há uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

No primeiro prédio escolar há 05 salas que funcionam como sala de direção/supervisão pedagógica, almoxarifado para materiais didáticos e materiais de limpeza, duas instalações sanitárias, divididas entre masculino e feminino, um auditório que funciona como sala de professores. No segundo prédio, ligado ao primeiro por passarelas cobertas, temos duas salas de aula, instalações sanitárias divididas entre masculino e feminino e sala de professores.

O quadro de servidores é constituído de diretor, vice-diretor, duas secretárias, quinze professores, dez especialistas, auxiliar de secretaria, cinco auxiliares de serviços gerais, assistente de turno e guarda.

O corpo docente da escola é constituído por professores da rede municipal e de outros municípios que também prestam serviços a esta unidade de ensino. Em sua maioria possuem graduação e especialização em sua respectiva área de atuação. Os estudantes deste centro de ensino, regularmente matriculados, residem no distrito de Nova localizado na zona rural.

A estrutura física da escola é bastante precária. A escola está do ponto de vista estrutural, abandonada, desestimulando e causando o afastamento dos estudantes das atividades escolares.

O atendimento pedagógico é feito nos três turnos. As especialistas coordenam os planejamentos, projetos, ciclos de estudos, reuniões e fazem acompanhamento junto com os professores sobre a aprendizagem dos alunos.

A merenda é servida em espaços precários ou inexistentes. A refeição é de boa qualidade, apesar da escassez de recursos. Os servidores que atuam na cantina são responsáveis pela preparação do alimento e pela limpeza do ambiente escolar.

As aulas Educação Física, são ministradas no pátio da escola e no campo de futebol o que atrapalha muito as outras aulas, pois ocorrem no mesmo horário. Daí a necessidade da construção de uma quadra poliesportiva para facilitar a prática dessa disciplina. A escola necessita de uma sala de audiovisual e, é flagrante a falta de espaços mais adequados e de investimentos na formação continuada dos servidores da educação, o que tem dificultado o processo de ensino e aprendizagem.



Fotografia 5 - Fachada da Escola Mc Linn da Quebrada



Fotografia 6 - Escola Mc Linn da Quebrada (visão externa das salas de aula)



Fotografia 7 - Escola Mc Linn da Quebrada (visão externa das salas de aula)



Fotografia 8 - Escola Mc Linn da Quebrada (banheiros)



Fotografia 9 - Escola Mc Linn da Quebrada (banheiros)

CAPÍTULO II
(RE)VISITANDO TEORIAS E O LUGAR DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

A gente é visto como um nada na verdade. A gente é visto como um nada na sociedade. Nem todo mundo vê a gente como uma pessoa ou ser humano que a gente é. A gente é só um viado na língua de muitas pessoas. Viado é isso, viado é aquilo, o viado é baixo, é terrível, o viado é imundo, é intocável para eles. É como se a gente tivesse um tipo de doença. Às vezes quando a gente chega tem gente que se afasta. Muitos colegas sentavam longe da gente na escola, como se a homossexualidade fosse passar para eles, como se a gente fosse transmitir para eles uma doença contagiosa. Então, é assim. (Aderlande, Grupo focal).

Sabemos que termos como “masculino”, “feminino”, “homossexual”, são mutáveis, variando enormemente a depender dos limites temporais e geopolíticos. Oscilam em relação a restrições culturais a depender de quem está falando sobre quem. São atravessados também pela interseccionalidade da discriminação, ou seja, questões que envolvem raça, estratificação social, religiosidade, etnia, idade, assim por diante. Implicam em processos diferentes de acolhimento ou exclusão, por exemplo, homens negros, pobres, homoafetivos e adeptos de religiões de matrizes africanas sofrem uma espécie de discriminação qualitativamente diversa daquela que um homem branco, homoafetivo, morador de área rica de uma grande cidade e adepto de religião judaico cristã estaria sujeito a sofrer.

Logo, a “sexualidade” não pode ser encontrada em “estado selvagem” em nenhuma parte. Trata-se de um dispositivo de poder cultivado num discurso, contextual e efêmero resultado de jogos de controle e disputadas pelo saber. Ela não se aparta da “diferença sexual” que não é simplesmente uma diferença material, mas algo marcado e formado por práticas discursivas e regulatórias, uma espécie de poder produtivo que demarca, circunscreve, diferencia.

Argumentamos que a sexualidade, imbuída que está da cultura e da história, não pode ser vista sem noções como rupturas, descontinuidade dos discursos, interconexões, agenciamentos da pulsão e dos desejos, atravessamentos de toda ordem, inclusive tomada pelas noções de reconhecimento e alteridade.

Assim, deve-se colocar sob suspeita todo referente pré-discursivo que sustentaria a sexualidade como algo natural. Não há a sexualidade como um objeto nu e transparente boiando em um vácuo, mas processos de subjetivação, modos de existência diversos que variam a depender do local, cultura, época e não cessam de ser recriados. Cada vez que o médico diz “é um menino”, “é uma menina”, colocando um recém

nascido nos braços da mãe, não está descrevendo uma situação em sua origem, mas produzindo masculinidades e feminilidades genitalizadas.

Vocábulo como “heterossexual”, “homossexual”, “bissexual” não são simples manifestação do desejo ou prática sexual, pois, estes nomes têm a ver com um sistema discursivo que interpela, organiza, seleciona, administra o plano sociocultural pautado em ideais de controle, poder e saber, atribuindo o adjetivo de “humanidade” aos corpos coerentes com o sistema de inteligibilidade. A materialidade do corpo adquire vida inteligível quando o sexo do sujeito – masculino/feminino, enunciado no momento de seu nascimento da criança pelo médico – atende às expectativas projetadas no futuro: menino-azul-pênis-hétero-bravo-forte/menina-roza-vagina-hétero-passiva-delicada.

As palavras – que caíram do céu apenas aparentemente – apontam para normas regulatórias que constituem a materialidade “mágica” dos corpos, e mais especificamente materializam o sexo do corpo a serviço do ditame heterossexual. A questão premente é quem decide o que é “humanidade” e com base em que decisões são tomadas?

Ao tratar da relação “palavras” e “coisas” procuramos prestar atenção à linguagem como constituinte e constituída das práticas e de sujeitos, sob a compreensão de que os atos de fala extrapolam o meramente linguístico, sendo o discurso um território fronteiro e encruzilhado ao social.

Por exemplo, aquilo que sentimos resulta parcialmente do modo como fomos condicionados a interpretar o mundo a nossa volta. Certas culturas tem comoção por cachorros e gatos, outras podem legar-lhes desprezo. Em dada cultura se come carne de cavalo quando em outras, este é um animal para transporte e estética apenas. Na Rússia e em muitos países do continente africano, a legislação prevê prisão de até 14 anos para “crimes” de “homossexualismo”.

A formação cultural dos povos em que impera o medo à diferença sexual dá a ler uma homofobia cognitiva, qual seja, um saber preexistente a respeito do homossexual e das homossexualidades baseado em preconceitos que reduzem sujeitos a estereótipos. É por isso que alguns irão sentar longe de Aderlande na escola, “como se a homossexualidade fosse passar para eles, como se a gente fosse transmitir para eles uma doença contagiosa”.

Como “sente” a escola a homossexualidade? Com que discursos trata a homoafetividade? Os discursos (escolares) que têm suas regras de aparecimento e nunca se apartam dos jogos de poder, são capazes de produzir os objetos dos quais falam,

assim, importa observar com exatidão “o que é dito”, “como é dito”, pois ali, no mundo dos enunciados foram borrados, por vezes recalcados valores assimétricos e preconceitos.

E os preconceitos candentes e assumidos estão na ordem do dia. Conforme pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil”, com 2014 pessoas em 150 municípios brasileiros, cerca de 90% dos entrevistados acreditam haver preconceito contra LGBT no Brasil; 26% admitem ter preconceito pessoal contra gays e 29% contra travestis; 84% dos entrevistados concordam totalmente com a seguinte frase: “Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos”, enquanto 58% concordam que “a homossexualidade é um pecado contra as leis de Deus” e 7% dos entrevistados não aceitariam um filho gay e o expulsariam de casa (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2009). Na escola pública quase 20% dos estudantes entre 15 e 29 anos não gostariam de ter um colega de classe gay, transexual, travesti ou transgêneros, sendo que, no caso dos meninos, este percentual sobe para 31% (ABRAMOVAY, 2015).

No Rio Grande do Norte, em Mossoró, em junho de 2017 um estudante se recusou a sair do colo do seu namorado e gravou imagens em que discutia a situação com a diretora. Esta teria sido convocada por outros estudantes a tomar atitude contra “aquela cena”, a saber, o estudante no colo do namorado. Questionamos: por quê? Os colegas e a direção da escola não conseguem conviver com dois homens sentados um no colo do outro? E caso se tratasse de um homem sentado no colo de uma mulher? A diretora diz no vídeo que pediria o mesmo para um casal hétero, mas, há que se desconfiar desta atitude dada a reação do estudante: (i) ele pediu que gravassem em vídeo a reação da diretora; (ii) recusou-se terminantemente a se levantar.

“Eu estou sentando aqui no colo do meu namorado e a diretora quer me tirar do colo do meu namorado”, é a frase por ele repetida várias vezes. A diretora afirmou: “Eu estou só pedindo”. O garoto questionou: “Por quê? O que é que tem de errado?” Ao que ela respondeu: “É que a gente não vê isso aqui²⁴”.

Ler os discursos escolares não é saber, apenas, decodificar seus textos, nem tentar encontrar através de suas práticas discursivas o poder – como se fosse possível encontrar uma origem ou a verdade –, mas examinar as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder – que não

²⁴ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=2E4LZNUFqWQ>

é “alguma coisa”, mas algo que se exerce – está atrelado e pelo qual o poder funciona (FOUCAULT, 2006, p. 465). A busca da verdade a qualquer preço é algo destrutivo. O fanatismo fundamentalista oblitera a visão e impede a entrada democrática e por vezes angustiante das diferenças. A verdade absoluta faz parte do reino do superego opressor e castrador das diferenças, não permitindo adentrar à picada da força criadora porque vê em todo outro uma feiura e uma heresia que devem ser detidas. Não nos interessa saber se o estudante de Mossoró estava falando “a” verdade, mas destacar que a produção das identidades de gênero é marcada por uma profunda violência e ignorância sobre a diferença.

A homofobia é uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. Na escola não há que se falar de diferença ou diversidade como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros. A proposta de Berenice Bento (2009) é a de “já” somos todos diferentes, o que se justifica porque a diferença é anterior à produção dos sujeitos e das subjetividades e constitui a suposta igualdade. Logo, faz-se necessária uma prática escolar para conviver na diferença porque só há diferenças e não igualdades. Todos, nesta lógica seriam estranhos, seriam “os” diferentes, não se justificando mais a violência diariamente reiterada com vistas a produzir o “verdadeiro”, o “correto”, o “belo” hegemônico transfigurado em uma igualdade natural.

As homossexualidades presentes na escola não podem ser vistas apenas como a possibilidade de se colocar o desejo e o sexo em um objeto, mas como parte de um regime de poder/saber movimentado por meio de um currículo, seu corpo de conhecimentos, as condições em que se dão o conhecimento, cujo foco de ensino extrapola a noção de formação de identidades e se enreda em noções como cultura, estruturas discursivas e contextos institucionais.

Isso não quer dizer que a escola não produza identidades subjetivadas, ao contrário, é preciso reconhecer que com suas imposições, regras, horários, determinações e injunções produzem “efeitos de verdade”, colaboram para a construção de corpos disciplinados, treinados no silêncio, manietados por um modelo de fala, organização do tempo e espaço (LOURO, 2000). Também não pode se ignorar que as identidades são formadas numa relação de espelhamento, a saber, todo sujeito ao falar do outro fala de si porque se constrói na relação com o outro, como uma matriz em torno da qual se organiza a sua incompletude, aquilo que lhe falta. Se por um lado o

desejo é atravessado pelos dispositivos de poder, por outro lado, está atrelado ao enigma do significado do desejo e da falta do Outro.

Com que desejos lida a escola quando não sabe o que fazer com um estudante gay cujo corpo está assentado sob o colo de seu parceiro? Por que isto é um “problema” para os colegas? Que identidades estão sendo ali formadas, forjadas, e sempre por meio de uma falta? Por que o garoto deveria sair do colo do namorado? Que poder está sendo ali exercido? Que produz este poder? Que corpos são materializados por este poder que diz “nós não vemos isso aqui”? E por que a diretora não responde à pergunta: “O que é que tem de errado?”. Há algo de errado?

O pensador francês, Michel Foucault, “gay e frequentador assíduo dos *backrooms* sadomasoquistas de São Francisco” sabia bem como funcionavam as interdições, as proibições, as chacotas. Entendia muito bem de homofobia, não à toa omitiu em suas análises qualquer enunciação em primeira pessoa sobre a homossexualidade e evitou tomar posição frente às novas formações políticas e identitárias dos anos setenta e oitenta na França (PRECIADO, 2002).

Claro que estamos a tratar de homofobia e da forma como desejos são cerceados e subjetivados, ainda que o discurso seja sutil e aparentemente acolhedor: “nós não vemos isso aqui...”. Por que impedir a troca de afetos no ambiente escolar? Ora, se não é a homofobia funcionando como mais um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens (LOURO, 2000, p. 28).

A homofobia impõe aos sujeitos a compreensão de si como impuro e poluidor. Ela dá a ler o outro como abjeto e dificulta que as pessoas (todas elas) possam ter com seus corpos, sexualidade e desejo uma lida acolhedora e harmônica. A homofobia forja subjetividades escondidas, que vivem em “armários”, que temem a aniquilação e a exclusão, e que, paradoxalmente, envidam esforços para resistir e subverter as normas.

Concordamos com Guacira Lopes Louro (2000) que defende ser a homofobia consentida e ensinada na escola. É da ridicularização que estamos a tratar quando a diretora se incomoda com os rapazes um no colo do outro. Trata-se de um policiamento que estabelece fronteiras do aceitável e do inaceitável, não a toa com raras exceções estudantes homoafetivos tendem a negar a si mesmos e disfarçar sua condição homoafetiva. E por quê?

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia

para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adequação a tal prática ou identidade (LOURO, 2000, p. 29).

Coloque-se que o momento em que ocorre o embate entre o estudante e a diretora não era o de aula tradicional, ou seja, não havia prejuízo para os processos de ensino-aprendizagem, pois, estavam os estudantes em atividade extraclasse referente à rádio que há na escola. Mas, e se fosse o momento da aula tradicional? Deveria o corpo de nosso estudante, nada dócil senão agentivo e conflitante com suas manifestações públicas e abertas de desejo não-heterossexual, conformar-se e se adaptar às normas correntes?

bell hooks (2000, p. 117) nos ensina que eros e o erótico não tem necessidade de ser negados para que a aprendizagem ocorra, haja vista que a potência erótica não confinada ao poder sexual inclui a força motriz que faz com que qualquer forma de vida deixe de ser mera potencialidade para alcançar plena realização.

Segundo a diretora escolar alguns estudantes se incomodaram com o fato de haver um homem sentado no colo de outro homem. E o que isto nos diz? Que os colegas podem acreditar por um lado afirmar sua sexualidade heteronormativa reiterando as normas de gênero conduzindo a diretora à ação, mas que por outro lado e paradoxalmente, deixam ver a insegurança e a instabilidade com a qual sua referência deve conviver.

A ação dos estudantes demonstra que o gênero existe efetivado por meio de práticas, de um conjunto de ritos a serem cumpridos, roupas que devem ser usadas, gestos, olhares, estilística e gramática definida, não sendo, portanto, natural. Ao chamar a diretora para repreender o estudante que sentava no colo do namorado, colocaram em prática a repetição de atos esperados para cada corpo dentro da norma dominante; produziram uma citação das verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como base a correlação entre órgão genital e ação do desejo.

De que modo funcionaram os dispositivos de poder neste caso? A funcionalidade do poder implicou em tornar certos corpos inteligíveis e outros execráveis. “Isso é muito feio”, diz a diretora. É “feio” o corpo que senta no colo do outro. Nessa ótica, bonito é o corpo atravessado pelos investimentos escolares, produzido para ser saudável, limpo, civilizado, comedido, trabalhador, capaz de viver em coerência e adequação com as normas sociais e de gênero impostas pela sociedade burguesa, branca, patriarcal, ocidental, judaico-cristã.

Beatriz Preciado (2014) entende que as tecnologias de gênero, ou seja, os investimentos colocados a serviço da regra para adestrar os sujeitos e lhes materializar o sexo tem a ver com biotecnologias de produção e reprodução do corpo. Em sua análise, o corpo é espaço de construção biopolítica, lugar de opressão, mas também de resistência e de política. Quando a diretora diz que estar sentado no colo do namorado é feio, o estudante retruca-lhe: “homofóbica, feio é sua homofobia”. E não se levanta.

Afirmou a diretora que sempre pediu que as meninas não sentassem no colo dos meninos. Ficamos a nos questionar se “sempre” ocorre assim. Meninos e meninas nunca expressam seus afetos na escola? Questionamos por que razão sentar no colo do namorado é feio, que lutas e jogos foram necessários para que se tornasse um “efeito de verdade” e quais as consequências para os estudantes gays de não poderem expressar desejos e afetos em público.

Tornados abjetos os corpos – por qualquer motivo – irão descrever sua dores e angústias – o sentimento de culpa e a vergonha – por meio de sensações corporais. É sempre de corpo que se trata aqui, cuja centralidade rompe com a cadeia socrático-platônica-cartesiana a separar corpo e mente.

Em nossa clínica, observamos que nenhum sujeito descreve um sentimento de angústia sem referi-lo a alguma sensação corporal, e mesmo sem segurar ou tocar com as mãos alguma parte do corpo próprio, como a demonstrar onde está o verdadeiro instrumento com o qual ele ou ela pensa e vive (POLLO, 2012, p. 33).

Os investimentos sobre os corpos deixam ler um enquadramento histórico que permite a alguns serem cognoscíveis, portanto aceitos e viabilizáveis dentro de um campo de regras. “É ridículo” disse a diretora. O caso que poderia ser resolvido pedagogicamente foi parar na polícia porque a servidora registrou um boletim de ocorrência na delegacia deflagrando a judicialização da questão.

Expor o que produz este “efeito” de aceitação/negação é perturbar os domínios dos muros escolares como o fez outro estudante, desta vez usando um salto alto. Reparemos que é sobre corpo e suas relações com os vínculos sociais que ainda estamos a tratar.

Na Grande Vitória, especificamente em Cariacica, um estudante de 16 anos decidiu usar sapatos de salto alto na escola e perturbá-la. O estudante após interpretar

um transexual em peça de teatro foi alvo de piadas e chacotas²⁵, o que lhe permitiu contestar o “teatrinho escolar” sobre “aceitar a diversidade”. Em sua página no *Facebook* se podia ler o seguinte:

Hoje fui de salto 12 pra escola... Minha escola nova vive fazendo teatrinho sobre “aceitar a diversidade”, mas acho que não entenderam o que é isso ainda. Mas gostaria de agradecer aos alunos que bateram palmas e me jogaram elogios. Também queria agradecer aos alunos que gritaram “bichinha”, “sai daí, viadinho” e também “essa Coca é Fanta! Quero agradecer também aos policiais da patrulha escolar que estavam rindo de mim. Quero agradecer à minha querida pedagoga evangélica pelo olhar de desprezo que ela me lançou ao me perguntar se eu “estava achando bonito tudo isso”. Quero agradecer também ao vigilante e ao moço que fica lá com ele por dizerem “Deus não gosta disso, meu jovem, você vai pro inferno”. Quero agradecer também aos professores que me apoiaram e acharam bonito, principalmente um que disse “acho legal esses negócios de viado²⁶”.

Que normas de existência são possibilitadas e como são forjadas na escola quando o estudante é agredido por usar salto alto? Há condições igualitárias para os sujeitos que compõem o dia a dia escolar quando não acolhemos efetivamente a diferença? Em outras palavras, o que a escola poderia fazer para mudar os termos que reconhecem os sujeitos como qualificáveis, a fim de produzir resultados radicalmente democráticos?

O que a escola tem feito é, por meio de suas práticas e linguagens, constituir sujeitos femininos e masculinos, levando a cabo sua “pedagogização do sexo” e o faz utilizando-se de um amálgama de recursos semióticos expressos em seu currículo (o que vai desde a forma como está organizada a pintura da escola, até o tom de voz com que chama a atenção de um aluno e acolhe outro, as posições dos objetos dispostos no *espaçotempo* escolar, os usos e a ordenação dos banheiros, as posturas corporais aceitas e aquelas não sancionadas). Uma escola que não permite que se sente no colo do outro e que não trata o salto alto com tranquilidade está reiterando identidades e práticas hegemônicas, além do que coloca em curso os investimentos biopolíticos do Estado. Não à toa, a autonegação pela qual passam os estudantes:

Tentei várias vezes arrancar isso de mim, comecei a jogar futebol, ir para a igreja e até cheguei a me batizar em uma religião a qual eu nem entendia direito. Me relacionei com várias meninas e cheguei até a ficar com muitas das minhas amigas. No fim de tudo comecei a pensar e analisar o que era ou

²⁵ <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2016/06/aluno-do-es-relata-preconceito-em-escola-ao-usar-salto-alto-apos-teatro.html>

²⁶ <https://oglobo.globo.com/brasil/jovem-usa-salto-alto-para-ir-escola-causa-polemica-diz-amanha-vou-com-um-maior-19434847>

não certo fazer e rever se eu iria ficar vivendo infeliz pro resto da minha vida, considerando que eu tinha muito medo da opinião dos outros, da aprovação da minha família e até do julgamento de Deus. Minha aceitação foi o que eu posso dizer de uma coisa constrangedora... quando comecei a ter certeza do que eu realmente era (Lucas, Caderno de Memórias).

Lucas nos conta indiretamente sobre o investimento significativo que a Escola, a Igreja e a Família colocam na sexualidade, subordinando, negando, recusando outras identidades, tratando-as como “ridículas”, “feias”, desviantes. Tal investimento denuncia ser a sexualidade um dispositivo histórico e não uma mera questão pessoal. A sexualidade é aprendida, construída ao longo de toda uma vida, de modos plurais, por todos os sujeitos. E quando se pode vivê-la com maior tranquilidade “a vida passou a se tornar plenamente uma vida para mim” (Lucas, Caderno de Memórias).

Cabe à educação numa perspectiva *queer* estranhar os currículos e as práticas escolares transformando a escola em um espaço não mais subserviente aos interesses do Estado e sua biopolítica, mas comprometida com as diferenças que saltam na sociedade. Não é viável conviver com e numa escola que não atenda aos imperativos sociais, antenados com a globalização e as políticas sociais e educacionais que exaltam uma “diversidade criadora”. Por que tanto constrangimento frente às diferenças a fortalecer a heteronormatividade e normalidade estética do branco, belo, europeu, signos do patriarcado?

Uma escola sob a marca *queer* assume, repete, reitera e transmuta as vozes homofóbicas da abjeção, recontextualizando um universo de enunciação em que “queer” era sinônimo de “estranho”. Assumir a diferença orgulhosamente pode empoderar os estudantes anunciando a irredutibilidade dos desejos e expressando a incômoda e inassimilável diferença de corpos, desejos e almas que teimam em se fazer presentes nas escolas.

Todavia, as formas pedagógicas, a escola enquanto instituição, seus esquemas de comportamento e controle dão a ver um conjunto de técnicas que impõem e mantêm discursos, que selecionam saberes e aplicam regras assimétricas. Ora, a proibição moral (e pedagógica) da violência parece ser aplicada apenas de modo seletivo por uma escola em que “a heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares”, esforçando-se para “reafirmar e garantir o êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero” (JUNQUEIRA, 2010, p. 212).

O que “sente” a escola por um salto 12? Parece que o enquadramento que leva a escola a excluir o estudante está permeado por fúria, desejo de aproximação e hipocrisia em relação à diferença. Por que uma vida que usa salto alto não pode ser vivível dentro dos muros da escola? O que impede a escola de ver e conviver com certas vidas? Que “teatrinho” é este que parece tratar da diversidade, mas impõe o silêncio à diferença?

Maria Linconl Barreira em seu Mestrado em Psicologia (2015) buscando compreender a correlação entre heteronormatividade e homofobia na educação básica pública de Fortaleza, aplicou 400 questionários a professores, demais servidores e alunos em escolas da rede municipal e estadual, utilizando-se também de dois grupos focais. Como resultado de sua pesquisa percebeu ocorrer na escola um discurso pautado na padronização de modos de vida. A escola está longe de ser *queer*. E o que seria uma escola *queer*? Aquela que nos faz pensar *queer*, a saber homossexual, mas também “diferente” e “estranho” e não *straight*, heterossexual e quadrado.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 107), o pensamento *queer* na escola

(...) nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar (...) Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade

Contudo, o trabalho de Barreira nos conta que a escola ainda é *straight*. Apesar de algumas tentativas, a inclusão é agredida por uma homofobia velada, manifestada por agressões verbais e fomentada por um discurso heteronormativo. Há falta de informação e formação apropriada de docentes, os quais muitas vezes se referem às homossexualidades de maneira pejorativa.

Ao saberem o tema da minha pesquisa, muitos falaram que a escola é cheia de “viadinhos e mulheres macho”, e que, via de regra, estes seriam alunos ditos ruins, em termos de comportamento e de rendimento escolar. Além disso, foi dito que os alunos dizem que toda bronca ou castigo que o professor precisa dar, esses alunos dizem que o caso trata-se de homofobia, e os professores relatam que os alunos que se colocam como homossexuais estão sempre atrás de privilégios. Isso me faz pensar no vínculo desses alunos com a escola, o que influencia diretamente nos aspectos reclamados pelos professores. Afinal, vincular-se a uma instituição onde se é vítima de opressão torna-se uma tarefa bem difícil (BARREIRA, 2015, p. 81).

Retratados preconceituosamente como “viadinhos e mulheres macho”, aos estudantes homoafetivos outros estigmas são lançados. Como desviantes da norma, a

eles cabem as pechas de mal comportados e estarem sempre à busca de privilégios. Em síntese trata-se de estudantes aproveitadores e pouco ou nada estudiosos.

Como deveria a escola proceder? Sua perspectiva deveria ser a da diferença. A escola deveria tratar da diferença e não da diversidade. Está é óbvia enquanto a primeira implica em não nos atrelarmos às demandas da tolerância e da inclusão, mas problematizar o fazer escolar por meio de uma perspectiva capaz de transformar a estrutura social e a cultura hegemônica.

A diferença se ocupa da alteridade, de uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional e de sujeitos culturais híbridos e moventes, cujas performances não atestam caminhos fixos em que “um” sujeito possa ser encontrado, mas uma série de eventos que os constitui negando qualquer possibilidade de essência.

A heterossexualidade defendida e ensinada na escola, sendo algo compulsório, ou seja, sendo aquilo que se espera e se exige de um corpo, vê todo corpo incoerente como um abjeto, como um monstro e, portanto, como um não natural, que deve ser odiado, aviltado, que deve ser invisibilizado/inviabilizado, daí a pergunta da pedagoga para o estudante que usou salto 12: estaria ele achando tudo isso bonito? Daí as risadas da patrulha: “Quero agradecer também aos policiais da patrulha escolar que estavam rindo de mim”.

Perdeu a escola a oportunidade de trabalhar com a alteridade como parte não reconhecida daquilo que somos e estranhar – em outro termo, “queerizar” – a heterossexualidade normativa. Ao invés, reafirmou os atributos e as identidades assimétricas como se estas fossem radicalmente diferentes de nós. Ao perguntar: “está achando isso (usar salto) bonito?”, a escola está tentando apagar, silenciar, ignorar “a mulher que usa salto” ou “o gay que usa salto” e que mora dentro de cada um de nós independentemente da correlação órgão genital-expressão dos desejos.

Ler e dar valor aos discursos escolares implica em ler reticências, espaços vagos, reentrâncias, questionar a suposta correspondência entre narração e fato, palavra e coisa, buscando o aparecimento do recalcado sob a forma de enunciados que num dado tempo e lugar tornaram-se verdade. Nas palavras de Miskolci (2016, p. 17):

Considero que seria mais promissor tirar a própria heterossexualidade da sua zona de conforto, trazer ao discurso suas normas e a hegemonia cultural centrada nela, de forma a questionar até mesmo o que seria normal. Nessa perspectiva *queer*, a ideia seria trazer ao discurso as experiências do estigma e da humilhação social daquelas pessoas que são frequentemente xingadas, humilhadas por causa da sua não normatividade de gênero. Isso tudo com o

objetivo de modificar os aspectos da educação que ainda impõem, compulsoriamente as identidades.

Certamente há um discurso que humilha, agride e culpabiliza o estudante homoafetivo. Há um discurso da cristandade presente na agressão contra o estudante: “Deus não gosta disso, meu jovem, você vai para o inferno”. Há práticas de violência – violência pedagógica porque estão implicadas à questão do “teatrinho escolar” a pedagoga com seu olhar de desprezo, a patrulha escolar (os policiais e todo o panóptico²⁷), o porteiro, professores e estudantes –, discriminação com a consequente desvalorização do outro e a negação de direitos.

“Bichinha”, “sai daí, viadinho”, “essa Coca é Fanta!” não são palavras ditas sem força ou peso. Elas importam. São agressões verbais que marcam o corpo e a consciência, que materializam a vida. Produzem traumas, constrangimento, vergonha, não aceitação de si, insegurança, timidez, e dão a ver uma escola hostil, a qual por meio da injúria molda a relação das pessoas entre elas e com o mundo.

As agressões verbais são uma incitação a se autocompreender sob a rótula do estigma. Funcionam, por meio de uma interpelação discursiva que convoca o sujeito a constatar a condenação social em que vive, espelhada naquilo que se é. Tornam o outro abjeto e, por meio de um julgamento social negativo, o apartam do mundo dos “corretos”, “decentes”, “heterossexuais”. As agressões verbais – atos muitas vezes disseminados e corriqueiros da vida cotidiana e da “vida virtual” – devem ser entendidas como um discurso que gera uma identidade e produz efeitos atrelados a regras de inteligibilidade e abjeção.

A alteridade aí envolvida marca o “desviado” com signos negativos e estigmas, os quais justificariam violências físicas e simbólicas. Ora, uma identidade alijada de sua humanidade estaria, sob a ótica das classificações hierárquicas e excludentes, a convocar múltiplas formas de agressão, erigir muros que separam grupos, alicerçando diferenças por vezes incorrigíveis, as quais podem fomentar o desejo do extermínio do outro (LOURO, 2009).

Ao menos desde Lévi-Strauss (1976), sabemos que a construção do Outro como um desviante atende à lógica opositiva: incluído/excluído, normal/anormal,

²⁷ O panóptico encontra sua origem na problematização do espaço e do controle dos corpos, ou seja, desde o século XVIII, a questão que se colocava era como controlar uma população em franco crescimento. Pensar a materialidade do espaço implica em direcionar o poder enquanto ação, ou seja, como controlar o maior número de pessoas com o menor número de controladores. Esta é uma preocupação, segundo Michel Foucault, de uma sociedade burguesa em formação ocupada em tornar mais sutis seus mecanismos de poder/saber/controlar (FOUCAULT, 1979).

apto/inapto, ordem/desordem. Com vistas a fortalecer o grupo dominante e a consolidar a luta contra aquilo que deveria ser extirpado, esta lógica pretende distrair as pessoas em relação àquilo que realmente lhes causa um mal; é parte de um mecanismo poderoso de controle dos corpos, estratificação e contenção social; retira a responsabilidade das mazelas e misérias pessoais internas, lançando possíveis causas dessas mazelas para o Outro com o qual não se deve negociar a não ser para dominá-lo.

Mas, o estudante de salto alto resiste ao discurso heteronormativo escolar e performatiza uma vida análoga àquelas oriundas de cenários de pobreza, vulneráveis, esmagadas, donas e não donas de si próprias, perspicazes e insurgentes, cujas interpretações e(m) *performances* são “atos incendiários que, de algum modo e inacreditavelmente, vivem através da violência à qual se opõem, mesmo que ainda não saibamos em que circunstâncias essas vidas sobreviverão” (BUTLER, 2017, p 97). O estudante de Mossoró será agredido pela escola? Expulso? Será suspenso? Responderá civil e criminalmente? O estudante com seu salto alto será atacado ao adentrar aos muros escolares?

O corpo masculino que usa salto é incoerente dentro dos muros da escola porque não se coaduna com a relação pedagógica normativa, que se pretende causal e ordenada, entre sexo-gênero-sexualidade-desejo. Os corpos heteronormativos ou heteronormativizados denotam uma obsessão em cristalizar, em amarrar a relação sexo biológico e desejo, pautando-se pelas normas autorizadas. Daí o deboche, o chiste, a piada e o “teatrinho escolar” dentro de um sistema a sancionar formas de ódio e abjeção de cunho cultural e religioso. Daí uma economia falocêntrica que depende essencialmente da negação da diferença que não pode dizer seu nome ou se manifestar, mas sempre pressuposta e renegada.

Por outro lado, apropriando-nos de Sigmund Freud (1979) em “O Mal Estar da Civilização”, compreendemos que o “narcisismo das pequenas diferenças” é colocado em prática. Ora, ao analisar as agressões contra judeus na Europa, Freud se debruçou sobre intolerâncias étnicas, raciais e nacionais e percebeu que a violência não aparecia apenas quando a diferença era grande, mas exatamente quando esta se demonstrava borrada. Não seriam as grandes diferenças a razão das agressões, mas quando estas são pequenas, colocando os sujeitos em espaços “próximos” é que viria à tona a cena violenta. A violência seria convocada a pôr em foco a diferença, restabelecendo a discriminação, caso contrário, surgiriam identidades aflitas e colocadas em xeque. Ocorre então que, os heterossexuais parecem desestabilizados com a presença dos

homossexuais, os quais ao interpenetrar territórios – o que implica possível perda de poder – colocam em questão a identidade heteronormativa

Nas palavras de Lucas a negação da diferença (ou das “pequenas diferenças”) vem carregada de agressões que não foram impedidas pela escola.

Uma das cenas que mais me marcou foi a de um menino que vivia me atentando com xingamentos e todos outros tipos de preconceitos, como por exemplo, passando a mão na minha bunda, etc... Até que um dia resolvi por ponto final em tudo e durante o recreio ele veio com as mesmas brincadeiras idiotas. Aí, peguei ele pelo pescoço e falei: - Olha aqui, ou você para com essas brincadeiras medfocres ou não irá dar nada que preste. Ele respondeu: - Foda-se! Você nasceu um viadinho e irá continuar sendo isso. Dei-lhe um tapa no rosto e assim teve início a briga (Lucas, Caderno de Memórias).

No caso de Lucas a escola não se ocupou de resolver o caso. Segundo ele, a direção escolar parece não se importar com o sofrimento dos estudantes homoafetivos, o que nos leva a crer que prossegue silenciando-se diante da homofobia e naturalizando a heterossexualidade. Evidentemente, comete injustiças a escola ao se silenciar sobre a questão rebaixando práticas sexuais não heterossexuais.

Trata-se de injustiça contra a proteção da integridade do corpo dos sujeitos envolvidos – haja vista que se envolveram em embate corporal –, injustiça cognitiva porque perturbados e pouco acolhidos no espaço escolar estarão em condições de aprendizagem questionáveis, injustiça social porque não viabiliza que os diversos sujeitos possam viver uma sexualidade que destoe da sexualidade e do gênero tido como padrão moral hegemônico.

Como a escola não se aparta da engrenagem social, encontra-se *pari passu* ao Estado brasileiro, ineficiente em incorporar demandas civis e jurídicas de gays, lésbicas, travestis e transgêneros, cujas políticas público-estatais são inexpressivas, não se diferenciando de Estados como Uganda e outros países assolados por guerras civis e vilipêndios (MELLO et al, 2010).

Contudo, onde há poder há resistência, por isso, riem e debocham os garotos ao sentar no colo do namorado e usar salto alto para fazer uma prova na escola. E Lucas envida esforços na luta contra o sujeito que o está “atentando”. Escarnecendo o sistema e delatando as agruras do patriarcado, estes sujeitos questionam a escola, seu posicionamento androcêntrico e homofóbico. Corroem com seus pastiches e paródias o corpo e a ação esperados e assumidos como o que é ser homem e ser mulher.

O primeiro “torna-se” mulher ao sentar no colo do namorado e o segundo “torna-se” mulher ao usar salto alto num processo de imitação de gênero. Lucas demonstra ser combativo, algo que não se espera para um gay. Dramatizar os gestos significantes mediante os quais se qualifica o “ser” mulher, o “ser” viado coloca em risco todo o sistema, faz ruir a “naturalidade” segundo a qual se assentam as diferenças. É disto que a escola tem medo?

É o ato performativo dos sujeitos que produz os corpos, sempre vigiados pela escola devendo se conformar ao modelo compulsório. Mas o que os estudantes estão a ensinar em suas escolas? Que a linguagem constrói as categorias de sexo, gênero e desejo e que estas não estão atreladas ao sexo biológico, mas a um processo constante de ressignificação subversiva e resistência ao poder dominante, proliferando outros corpos a despeito da estrutura binária.

Quando a escola trabalha para reiterar a heteronorma ela nos indica que é através das práticas socioculturais que o gênero existe. Homens e mulheres não existem *per si*, mas são erigidos através de atos performativos colocados em ação por meio das roupas que lhes compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, do tom de voz, da postura corporal, assim como são construídos (e se constroem) por meio de discursos que interpelam os sujeitos à ação – “isto não é brinquedo de menina”; “sente-se como uma menina”; “onde já se viu um rapazinho com cabelo comprido”; “nasceu, é um menino!”.

Se a repetição da norma – repressiva, opressiva, coercitiva – permite a eficiência dos atos performativos de gênero formando os sujeitos, por outro lado, deslocadas, a exemplo das homossexualidades, possibilitam a insurgência de práticas contrárias à reprodução normativa. Tal performatividade de gênero opera nos interstícios do desejado e do não desejado, demonstrando que a norma é também geradora. Ou seja, por meio de repetições ritualizadas sujeitos são criados e, evidentemente, se espera que encarnem os ideais de masculinidade e feminilidade ligados a uma união heterossexual. Aqueles que se desviarem das normas acabarão sofrendo consequências diversas.

2.1 Vontade de saber: ampliar desejos e possibilitar vidas sob a marca da diferença

Minha homossexualidade se manifestou aos 12 anos, mas as agressões verbais na escola começaram antes. Quando tinha 10 anos e estava na 5ª série do ensino fundamental II, era um dia de sol, uma tarde boa pra brincadeiras na escola, esta eu lá brincando como todo mundo de baleado na frente da sala, quando eu ouvi alguém me chamar de Patrick e falava a

seguinte frase “Olha a faca”. Neste momento eu me sentir muito constrangido, por que Patrick era um personagem gay de um programa de humor da rede Globo. Eu usava meu cabelo partido na época, daquele dia em diante mudei o corte e penteado do cabelo. Não entendia bem o que estava acontecendo, mas não parecia ser bom (Wellington, Caderno de Memórias).

Ensina-nos Judith Butler (2017) que faz sentido rastrear os usos do discurso. São eles que podem privilegiar direitos civis para homoafetivos, como na Holanda e Canadá, produzindo políticas progressistas e fortalecendo as lutas contra o racismo e a discriminação religiosa ou favorecer política “homofóbica” e cinicamente autoritárias.

Estudando a relação poder/sexualidade, Michel Foucault estabeleceu quatro grandes dispositivos que discutem o controle do corpo a partir do século XVIII, quais sejam: (i) A histerização do corpo da mulher; (ii) A pedagogização do sexo das crianças; (iii) A socialização das condutas procriadoras; (iv) A psiquiatrização dos desejos perversos. Estes mecanismos discursivo-práticos – vejamos que é sempre de “prática” que estamos tratando – não se interessam apenas por controlar o corpo no sentido de silenciá-lo, ocultá-lo, mas de produzi-lo.

Trata-se de um fazer acontecer, um *fiat lux* que nomeia, ao mesmo tempo em que cerceia, delimita, constrange, produz, dá caráter de acontecimento. De repente, Wellington houve “alguém me chamar de Patrick e falava a seguinte frase ‘Olha a faca’”. Ele não entendia o que estava se passando, mas algo lhe dava a perceber que aquilo não era bom. E o que não era bom? Ora, sua homossexualidade acabara de ser nominada. Ela vem à vida e se choca, por meio de piadas e zombarias feitas pelos colegas, com a frase clássica, “é um menino”, possivelmente enunciada pelo médico no momento do nascimento de Wellington. Outro nascimento se dava agora, de um menino que se confundia com Patrick personagem gay afeminado de raso programa humorístico brasileiro²⁸.

Trazer à luz, *fiat lux*, é outro nome possível para o dispositivo histórico em que se dá a trama poder/saber. Em outros termos, os discursos sobre a sexualidade são resultantes de uma grande rede que estimulou os corpos, intensificou os prazeres, interpelou e incitou aos discursos, formou conhecimentos, fortaleceu controles e resistências, os quais se encadeiam numa teia complexa de estratégias de saber e poder.

Wellington acabou por mudar o corte de cabelo e o penteado para não ser mais chamado de Patrick. Segundo ele, apesar de sua homossexualidade só se manifestar aos 12 anos, a brincadeira de mal gosto ocorreu aos 10 anos, ou seja, neste momento tão

²⁸ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=oiDqO9D8Nhs>.

inicial já se controlam os corpos dos sujeitos. Sabemos que mesmo antes. Como Wellington deve ter se comportado a partir daquele dia? Que constrangimentos diários vieram lhe visitar?

A frase “Olha a faca” a ele enunciada é dita citado programa televisivo toda vez que o personagem Patrick deve reagir à violência exercida contra ele. Recebe insultos e reage com seu “Olha a faca”. Por que este personagem foi adicionado ao corpo de Wellington? Será que Wellington carrega marcas deste personagem, entre afeminado e aguerrido em seu corpo até hoje?

Com vistas a desdobrar questões como estas, impõem-se ao pesquisador o desejo de questionar a natureza da linguagem, o fechamento narrativo, a representação, o contexto e as condições de produção e recepção dos discursos: rastrear discursos. Em nosso caso, longe da ceara dicotomizante que se baseia em visões do senso comum ou em pesquisas a separar o mundo em opostos, defendemos que a dicotomia enquadra os sujeitos, delimita-lhes o campo de ação e restringe suas potencialidades, especialmente atendendo aos interesses da lógica masculina e patriarcal.

Estamos a dizer que (i) as palavras (cujos enunciados não são meramente descritivos, mas também prescritivos) – em todas as instituições e especialmente na escola, lugar que deveria ser espaço para ampliar pluralidades –, estão sendo utilizadas para o controle do corpo dos sujeitos; (ii) os sujeitos cujos corpos/comportamentos não se encaixem no mundo biunívoco terão de dar explicações constantemente acerca de sua existência – são interpelados a “saírem do armário”, são convocados à Confissão; (iii) os sujeitos que se desviem da heteronorma serão tratados como abjetos, ou seja, terão vida precária com seus direitos civis reduzidos.

No seu caderno de memórias, retratou-se assim Aderlande:

Na verdade nada foi fácil na vida. Em primeiro lugar a humilhação da família porque a minha não aceitava o que eu era. Sempre era motivo de chacota, fui agredido com palavras diversas vezes por meu pai. Meu pai bebia e falava que ia tirar minha vida e a de minha mãe, pois para ele a culpa de eu ser homossexual era dele. Ele brigava com ela, agredia com palavras. Lembro-me de dizer para meus amigos que meu pai me odiava. Ele dizia que ficava muito triste por ter de falar pra os seus amigos que eu não era filho dele, porque os filhos dele eram sempre homem e que eu era. Dentro da minha casa pelo meu pai, eu era tratado como um cachorro, pior ainda; nem um “oi” ele dava para mim. Sempre ouvi ele dizer assim: “você é a vergonha da família, jogou o nome da família no lixo (Aderlande, Caderno de Memórias).

Os abjetos sofrerão toda sorte de estigma e agressão porque a vida é produzida a partir de mecanismos de poder, os quais são manietados por discursos compelidos

pelo Estado, pela Cruz, Mídia, Narrativas Totalizantes e moralistas. Serão tratados por meio de um conjunto de emoções negativas (nojo, aversão, ódio, desconfiança, desprezo, medo, desconforto) e por meio de uma estratégia prático-discursiva (sutil ou agressiva) que inferioriza aqueles que se quer excluir do humano, estigmatizando-se suas características corporais e psíquicas, dando-lhe ares de animalidade e de aberração. No caso de Aderlande era tido com um “cachorro”, como a “vergonha da família”.

O abjeto é compelido a uma vida precária e despotencializada, cuja fragilidade o leva a desconfiar de si, negar-se, a se agredir, num longo e complexo processo de elaboração de uma identidade homossexual masculina, perpassada por uma série de negociações em que ocorrem quatro processos distintos: percepção, aceitação, prática e comunicação (FREIRE, 2015, p. 222). Ao longo da caminhada, ele parece-se mais com um sujeito confuso, rodopiando sem saber aonde ir, o que nas palavras de Lucas Freire, por conta de suas pesquisas acerca das vivências homossexuais de jovens no Rio de Janeiro, ficou compreendido como um processo difícil de aceitação.

O processo de aceitação de uma identidade sexual heterodiscordante é perpassado por uma “tensão”, que tem como contraponto a ideia de “alívio”. A tensão está conectada ao quanto o processo é problematizado pelo indivíduo e é oriunda de pressuposições e suspeitas sobre possíveis reações negativas por parte dos familiares, amigos, colegas de trabalho, de faculdade, entre outros (FREIRE, 2015, 226).

Mas, como aceitar-se se a abjeção atinge a autoestima dos jovens e a possibilidade de prosseguir uma vida criativa. Nas palavras de Caio: “Não sei se é condição ou opção sexual, não sei se é desenvolvida. Não sei se os homossexuais nascem assim. São tantas dúvidas na minha cabeça que às vezes duvido até de que a homossexualidade seja realmente real” (Caio, Caderno de Memórias).

A abjeção decalca marcas que parecem convidar à agressão física e psíquica, pois, segundo Butler (2017, p 15) parece haver uma relação entre a vulnerabilidade de certo grupos e o desejo de destruí-los. Ora, e não é a abjeção o exercício da violência em curso, restringindo o direito de vida? Não à toa, no Brasil a expectativa média de vida de um travesti não chega aos 40 anos de idade, além do que, a cada 28 horas um LGBT é assassinado com requintes de crueldades.

Tomando Michel Foucault como referência, temos que a Europa do início do século XVIII ainda queimava os sodomitas. No Renascimento, a homossexualidade era agredida tanto quanto a magia e a heresia e, na época clássica os homossexuais poderiam ser internados junto com portadores de doenças venéreas. O século XIX irá se

debruçar sobre a homossexualidade – inclusive expliquemos que este termo nasce neste século podendo ser utilizado para tempos anteriores com reservas – por meio da literatura, da psiquiatria, da medicina e da jurisprudência, legando-lhe um estatuto discursivo que começa a permitir o lugar de fala e a possibilidade de naturalização do interesse homoafetivo, o que, contudo, não deve ser confundido com um acolhimento irrestrito e fraterno.

Ao contrário, os séculos XVII e XVIII marcados pela incitação a se falar do sexo e da sexualidade, fizeram com que Foucault se questionasse sobre a caça à verdade sobre o sexo. Que caça era esta? O que compunha uma história da vontade de saber sobre o sexo? Por que era necessário desenvolver todo um instrumental teórico e prático que controlasse o sexo?

A interpelação – fale sobre seu sexo, seus desejos – fazia parte do mecanismo de controle/produção/saber o que levou Foucault a refletir sobre a produção de sujeitos confidentes e sobre os modos através dos quais um discurso se torna verdadeiro. Ou seja, que discursos interpelam e tornam determinados corpos vivíveis e outros marcados sob a irrelevância?

Gayle Rubin (1993) nos lembra que as normas de gênero promovem domínio sobre as mulheres no ceio das sociedades patriarcais. As normas estariam a serviço da domesticação e da violência da submissão. Ser bela, recatada e do lar faz parte do discurso que se lança como espada sobre a cabeça das mulheres, das quais se esperam determinadas condutas e, sobretudo, um padrão de inferioridade em relação aos homens. Os homens héteros seriam os corpos viáveis, enquanto os corpos das mulheres teriam pouca relevância.

Assim, nenhuma surpresa que o Vaticano entenda que os direitos de lésbicas sejam “anti-humanos” (BUTLER, 2002, p. 134), haja vista que do contrário estaríamos alargando a possibilidade do humano, mas não apenas isto, senão implodindo a visão dicotômica e o reinado patriarcal.

A igreja católica ou protestante apenas aparentemente convive bem com outras sexualidades. Caio, interlocutor nesta pesquisa, afirmou sentir-se bem nas igrejas e por isso ainda hoje as frequenta. Talvez não tenha ainda a clareza de que a Igreja faz-se representar por meio de uma bancada religiosa nas Câmaras Legislativas no Brasil, francamente a contrariar os direitos gays, o que não fez com que passasse ao largo da homofobia religiosa.

Desde que me entendo por gente, minha família sempre foi evangélica e cresci com a ideia de que homossexualidade era pecado. Mudando-me para Gongogi, em especial para o distrito de Nova Palma, não deixei de frequentar a igreja, mas fiquei muito triste e chateado com alguns membros da igreja que disseram que eu estava me encontrando com outros homens na placa da igreja. E que eu não poderia ser um homossexual fingindo ser um hétero evangélico. Não gostei do comentário e sai daquela igreja (Caderno de Memórias, Kaio).

Não deixemos de criticar que esta visão simplista do humano – “homossexualidade era pecado” –, pautada em “Adão e Eva” e na relação pênis/vagina é sustentáculo de agressões diversas que envolvem os sujeitos que ali não se enquadram. Dores psíquicas, emocionais, dores no corpo e na alma, problemas com a família, expulsão de casa, diminuição de direitos civis, dificuldades em encontrar trabalho, ter amizade ou ensino de qualidade e desenvolver vida qualificada são alguns dos problemas resultantes da visão binária sustentada muitas vezes em nome da religião.

Na escola, confinados às gozações e aos insultos, jovens gays são levados a se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2013, p. 72). Importante ressaltar que há uma imagem imaculada do ambiente escolar que deve ser questionada por ser mentirosa e perigosa, haja vista que permite a perpetuação dos dispositivos que discriminam simbólica e materialmente as pessoas, além de limitar o papel criativo da educação.

No entanto, se por um lado não é caminho produtivo culpabilizar a escola e os atores escolares, por outro, é necessário aventar reformulação dos currículos e das metodologias empregadas nas escolas. Quando retomamos nossa prática lembramos que em nenhum momento a escola em que trabalhamos produziu discussões sobre questões que envolvessem a sexualidade. Havia um verdadeiro silenciamento frente às chacotas, as brincadeiras com os alunos gays e as reuniões de coordenação ou a produção dos projetos não contemplaram um olhar não homofóbico.

Ana Paula Miranda e Bóris Maia (2017), contrastaram a temática “relações de gênero” com a invisibilidade que esta adquire no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro. Chegaram a conclusões que fundamentam nossa argumentação acerca do modo questionável com o qual a escola trata homoafetivos: (i) o tema mais comentado pelos educadores na escola associa-se à infraestrutura (equipamentos e espaço físico, seus usos e problemas); (ii) outro tema insistentemente tratado refere-se à processos relativos à organização escolar (ausência de professores, indisciplina dos alunos, aulas pouco produtivas, inexistência de processos dialógicos com os estudantes). Todavia,

“paradoxalmente, um dos temas de que menos se fala nas escolas é dos que mais provocava conflitos (...) E dentre os conflitos, os que menos são enfrentados de forma institucional estão associados às questões de gênero” (MIRANDA, MAIA, 2017, p. 187). Os conflitos escolares são classificados como “problemas de disciplina”, “práticas de discriminação de gênero”, as quais se manifestam como parte constitutiva das sociabilidades escolares, sem que sejam levantadas soluções adequadas, ou seja, não são tratados com a seriedade e profundidade que o tema exige.

Ora, não é fundamental que a escola reconheça a multiplicidade e a dinâmica das construções identitárias? Não é importante corroer as amarras das economias lineares que formam os corpos? Não é questão pulsante colocar sob suspeita os binarismos e a falsa moralidade? Segundo Suely Rolnik, vivemos um tempo em que:

Figuras se desmancham, outras se esboçam; gêneros e identidades se embaralham, outros se delineiam – e a paisagem vai mudando de relevo. Uma lógica das multiplicidades e dos devires rege a simultaneidade dos movimentos que compõem esse plano. Estamos longe dos binarismos (ROLNIK, 1998, p. 64).

O que cabe à escola é travar uma luta contra a redução das subjetividades e dos desejos, isso implica em posicionar-se a favor da vida, das multiplicidades, dos atravessamentos e das incertezas, longe da visão rasa e simplista assegurada pelos pares de opostos. Se “pedagogia”, como quer Tomaz Tadeu da Silva (2000) é “diferença”, em certo sentido, multiplicar identidades, fazê-las transbordar se coaduna com não se limitar a produzir mais do mesmo, em não dominar o outro na mesmidade, levantando a barra que divide os opostos com vistas a fortalecer vínculos para um mundo em movimento e vivo.

Na escola – “sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual” (LOURO, 2000, p. 30) – é importante posicionar-se contra a homofobia (e, evidentemente contra outras formas de agressão), favorecendo pedagogias e práticas que balancem as estruturas heteronormativas, as quais há tanto tempo tem servido a um mecanismo de reprodução desigual de forças. Mas ainda mais importante é ter uma mirada que coloque em prática projetos políticos de transformação. Conforme aprendemos com Ochy Curiel (2002, p. 5)

es más importante ser antirracista que orgullosamente negra, creo que es más importante ser feminista que reconocernos mujeres, creo que es más importante eliminar el régimen de la heterosexualidad, que ser lesbiana, creo que lo importante son los proyectos políticos de transformación [...].

É fundamental colocar em causa a estrutura em que se assenta a homofobia, a pobreza, a xenofobia, assumindo radicalmente ações que identifiquem nossos combatentes. Não está posto exaltar a identidade gay, mas construir outra sociedade, que nasce da utopia em que se pode viver e conviver na diferença, contrariando o “teatrinho escolar”.

Trata-se de uma sociedade sem racismo, sem sexismo e sem classes. Implicados não a uma luta por direitos de gays, lésbicas e trans a serem bem tratados ou acolhidos na escola, cujas necessidades primárias são óbvias. Em questão está a reestruturação da sociedade, um permanente desafio às formas do capitalismo e do patriarcado. Esta reestruturação tem a ver com “o que se faz” na escola.

É importante compreender que os preconceitos não apenas agridem o intelecto, a psiquê e a subjetividade, mas que estruturam mecanismos de opressão e vilipêndio. Cabe desconstruir o caráter aparentemente natural da oposição binária homem/mulher, heterossexual/homossexual, implodindo os opostos e sua lógica hierárquica de dominação/submissão sob a marca da diferença.

Na perspectiva da diferença, a lógica binária homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, constrangida perde a força. Outro espaço de significação se impõe ao se trabalhar com esta perspectiva porque aponta para a resistência, a tradução, a colaboração, a fricção, a rasura, as quais geram sentidos e significados disseminados, e não apenas para os pares de opostos colocados na diversidade como se estes fossem independentes e tivessem sido criados *ex nihilo nihil*, ou seja, do nada.

2.2 Reiteraões, processos de sujeição/subjetivação e performatividades

Eu chorava muito me sentia muito triste, não tinha mais vontade de sair de casa (Caio, Caderno de Memórias).

As questões de gênero estão atravessadas pela regulação. Haverá um gênero que preexista à regulação? Estamos convencidos de que ao estar submetido à regulação é que o sujeito do gênero emerge. Nossa leitura foucaultiana das questões de gênero nos lembra de que o poder não atua apenas sobre um preexistente sujeito, mas que o poder

forma o sujeito. Em outros termos, o poder produtivo regula as relações, ou seja, o sujeito torna-se sujeito precisamente porque a regulação ocorre.

Como se dá a regulação de gênero? Por meio de reiterações discursivas, processos de normatização do gênero no corpo, o que ocorre por meio de infimas repetições levadas a termo vide vigilância, punição, reconhecimento. Tais movimentos podem levar o sujeito a dores psíquicas e corpóreas imensas, não à toa, o desabafo de Caio, cuja autoestima fora agredida fazendo com que não tivesse vontade de sair de casa. E isto se relaciona com a escola, pois, quando perguntamos em encontro do grupo focal acerca da importância de se desenvolver atividades que discutam relações de gênero na escola, Caio afirmou:

É... eu acho importante a execução desse trabalho na escola porque a escola é um lugar onde frequenta gente de diferentes classes sociais, de diferentes etnias, rostos e quando a escola se propõe a falar sobre a homossexualidade ela tá quebrando barreiras que antigamente o povo não podia nem se falar. Eu tenho medo ainda de ser motivo de zuação, de chacota entre os amigos então quando a escola resolve falar sobre isso, incluímos essas pessoas que são homossexuais, mas, têm vergonha de falar sobre o assunto por causa de chacota. Ele se sente mais incluso na escola e fica mais confiante (Caio, Grupo Focal).

Caio fala na terceira pessoa do singular “ele”, mas evidentemente não está falando de um sujeito abstrato. Ele se refere a si, a suas experiências, a forma como sua sexualidade foi tratada na escola, ao fato de ter medo de se expressar e de não sentir-se incluído nos processos. Da fala de Caio sobressai a ideia de que a escola, infelizmente, não colaborou para o seu empoderamento.

Em nosso estudo, com vistas a desdobrar as questões de regulação de gênero na escola e em sociedade, abraçamos um cabedal teórico que nos permite conferir que os sujeitos que por alguma razão ou circunstância, escapem da norma e promovam uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e, não apenas isto, serão relegados à margem das preocupações de um currículo e/ou de uma educação que se pretenderia para a maioria.

Mas, as identidades na pós-modernidade não são fluidas e transparentes? Quando tratamos de identidade de gênero e de sujeitos, é a opacidade que tem lugar. E por quê? Porque as identidades são relacionais e porque não podem ser apreendidas em sua totalidade. As relações que nos formam são parcialmente irrecuperáveis, logo, é a opacidade e não a transparência aquilo que nos constitui. Estamos a tratar muito mais de

desposseção do que de posse de algo que poderíamos chamar de “eu” (BUTLER, 2015).

O sujeito como o acolhemos não é um metafísico preexistente, mas um sujeito-em-processo, construído pelos atos que executa, ou seja, é um constructo performativo. Não se trata de um sujeito em *performance*, o que nos levaria a compor a existência fixa e original de um sujeito, mas de um sujeito *performativo*.

O sujeito gay (como todos os outros) é um híbrido, habitando a borda de uma realidade “intervalar”, cuja marca de existência é fronteira e não acena para uma essência. Tanto masculino quanto feminino, parece-se mais com o resultado de uma imagem discursiva posta em uma encruzilhada em que normas são constantemente reiteradas na escola por meio de uma série de conhecimentos, pela forma como nos ocupamos de determinados saberes e pela forma com que privilegiamos determinados modos de conhecer em detrimento de outros.

Isso quer dizer que não há um sujeito “atrás” ou “antes” de seus atos, mas um sujeito em caminhada, em processo, em devir, não nos permitindo afirmar que o sujeito tenha um início ou um fim (BUTLER, 2003). Assim, “não existe” mulher, como “não existe” homem. Não existe “o” sujeito gay, mas um gênero em processo cuja identidade mais se parece com processos de identificações, sem início ou fim, de modo que ser gay, ser homem, ser mulher, ser hétero é algo que “fazemos” e não aquilo que “somos”.

Dito isso, nos apoiamos em Michel Foucault (1988), pensador que esboçou no primeiro volume da “História da Sexualidade”, o processo a partir do qual “conhecimento” tornou-se inseparável de sexualidade, de tal sorte que pelo menos desde o século XVIII, conhecimento é antes de tudo, saber sobre o sexo, sendo a ignorância, uma ignorância sexual.

As homossexualidades pulsam na sociedade brasileira tanto quanto em qualquer outra, mesmo punida, cerceada, vigiada. Basta olharmos os noticiários, a mídia, as telenovelas, os programas de auditório e entrevistas, os debates para os cargos públicos para percebermos que as homossexualidades são um tema colocado. Contudo, na contramão desta efervescência, mesmo com os avanços tecnocientíficos, o fortalecimento das discussões em torno dos Estudos *queer* (LOURO, 2004) e da dignidade humana, a escola insiste em um discurso único, essencialista e binário acerca da sexualidade, materializando uma não identidade, uma identidade que não importa e deve ser excluída por meio da abjeção.

O *queer* é o sujeito das sexualidades desviantes. Excêntrico envolve o pensamento lógico causal e lhe dá um *looping*, causando-lhe embaraços porque contraria com as homossexualidades, as bissexualidades, os pastiches e as paródias das drags e das trans as normas estanques e frias, a metafísica e a verdade do “um”. Trata-se da aporia e do devir, do desconforto dos paradoxos e das ambiguidades que se envolve na *différance* e nos entre lugares (LOURO, 2013).

Em outros termos, numa perspectiva *queer* cada ponta da corda – heterossexual/homossexual – é construída sobre o traço daquilo que pretende rasurar. No ato de determinação do que quer que seja, o sujeito já se desloca e deixa entrever o processo complexo de negociação que o formou, como identidades que dançam e rodopiam apontando para entre lugares, entretempos, hibridismos, estranhamentos, identidades intervalares, vidas duplas e potencialidades *queer*.

As potencialidades *queer* tem a ver com dois processos: repetição e diferença. Os Estudos *queer* compreendem que no processo de formação das identidades há a repetição das normas, contudo, repetir nunca é fazer o mesmo. Não se trata de um processo maquínico de colagem. Toda repetição produz aquilo que difere, que posterga e que é diferente. Aquilo que se repete é feito de modos diferentes, porque está ligado a propósitos outros, contextos diversos. Assim, repetir é sempre repetição-diferente, repetição-que-difere.

Causa estranheza ser a escola o lugar do desconhecimento sobre sexo e sobre como identidades híbridas e fluidas vão se formando. Mas, é claro paradoxalmente que não é bem assim porque a escola não passa ao largo dos mecanismos do poder e de controle social, articulados por meio do sexo, tão bem explicados, pormenorizadamente, por Foucault em sua “História da sexualidade”. A escola entende bem das diferenças. Ela lida com elas, exclui e aparta. Seu trabalho tem tanta “ignorância” quando intencionalidade.

Por outro lado, apoiando nossa reflexão em Sedgwick (2007) – e nas falas diversas de nossos interlocutores nesta pesquisa –, para quem a homossexualidade condensou um mundo de possibilidades de expressão do desejo – sejam as fobias mais raivosas contra *gays* ou os olhares mais ardentes para a pessoa do mesmo sexo –, compreendemos que a homoafetividade é o “caso acusativo dos modernos processos de conhecimento pessoal”. Retomemos as lembranças de Camilo, tão pequeno, na 5ª. e 6ª. séries:

Em uma peça teatral no colégio na 5ª série no momento da escolha da personagem, um professor citou meu nome para fazer o papel de Branca de Neve, pois eu era muito doce e delicado na visão do professor. E tem mais, em todas as comemorações juninas o mesmo professor assinava com meu nome vários papéis e colocava na caixa, para que eu ganhasse como “Rainha do Milho”. Na 6ª série deixaram escrito no quadro negro e no meu caderno “Camilo é veado”; “Camilo é mole e bichinha”; “Camila, veada”. Levei o caderno para a secretaria e nada foi feito, disseram que era besteira e para eu não ligar. Para piorar a situação eu não podia chegar em casa e falar para minha mãe o que tinha ocorrido, pois senão eu poderia apanhar e ficar de castigo (Caderno de Memórias, Camilo).

Camilo está nos contando, junto com Foucault e Sedgwick que a sexualidade é atravessada pela relação poder/saber, pela questão dos desejos, da atração e da repulsa, e que a homossexualidade tem sido o pivô da crise da definição sexual pelo menos desde a década de 1960. Como lida a escola com tais questões? Alude à homossexualidade toda a discrepância e a diferença abjeta, determina ser ela pólo de confusões e ataque às estruturas sociais e da família, reiterando a norma sexual vigente, qual seja, a heterossexual. Camilo tem medo de contar para a família o que tinha lhe ocorrido porque esta está enquadrada no discurso patriarcal, tanto quanto a escola. E que perversidade permeada por atração e desejo não atravessa os movimentos deste professor da 5ª. série? Colocar o nome do garoto na caixa para que fosse votado como “Rainha do Milho”, indicá-lo para ser a Branca de Neve em teatro demonstra não apenas sua necessidade de afirmar sua provável heterossexualidade, mas algo mais, algo como uma falta e um desejo que precisa ser retraído, expelido por meio da agressão.

Cruel é também a ação que ocorre dentro das universidades. Em 2010, no jornal estudantil da Faculdade de Farmácia da Universidade de São Paulo (USP), “O parasita”, foi veiculada publicação que encorajava os alunos a lançar excrementos humanos em estudantes LGBT em troca de entradas para uma festa. Leia-se:

Lance-merdas (sic) e Brega será na Faixa - Ultimamente nossa gloriosa faculdade vem sendo palco de cenas totalmente inadmissíveis. Ano passado, tivemos o famoso episódio em que dois viadinhos trocaram beijos em uma festa no porão de med. Como se já não bastasse, um deles trajava uma camiseta da Atlético. Porra, manchar o nome de uma instituição da nossa faculdade em território dos médicos não pode ser tolerado. Na última festa dos bixos, os mesmos viadinhos citados acima, aprontaram uma pior ainda. Os seres se trancaram em uma cabine do banheiro, enquanto se ouviam dizeres do tipo “Aí, tira a mão daí.” Se as coisas continuarem assim, nossa faculdade vai virar uma ECA. Para retornar a ordem na nossa querida Farmácia, O Parasita lança um desafio, jogue merda em um viado, que você receberá, totalmente grátis, um convite de luxo para a Festa Brega 2010. Contamos com a colaboração de todos (LOBEL; CAPUTO, 201029).

²⁹ Cf. <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2010/05/rodas-teme-ser-autoritario-ao-combater-homofobia/>

Que nos traz o jornal universitário “O Parasita”? A incitação ao ódio, o desprezo, a abjeção. Convoca os estudantes a lançarem merda sobre os “viadinhos” – no diminutivo – “seres” que se trancam em cabine de banheiro. Conclama a delimitar territórios: estamos na Faculdade de Enfermagem e não na Escola de Comunicação e Artes (ECA). Fazem as tratativas do “eu” (civilizado, hétero, masculino) e do “outro” (animal, viadinho, feminino), revitalizando discursos misóginos, sexistas, homofóbicos e xenófobos. Estes “viadinhos” deveriam ser agredidos porque estariam “manchando” a instituição que não deveria tolerar tal atitude e sim prezar pela “ordem na nossa querida farmácia”.

A ordem é o sonho da pureza que “em seus frenéticos esforços de separar, confinar, exilar ou destruir os estranhos, comparam os objetos de suas diligências aos animais nocivos e às bactérias” (BAUMAN, 1998, p. 19). O “viadinho” produz uma nódoa, ele mancha o nome de uma instituição segundo “O Parasita”, está ligado aos banheiros e à sexualidade que ali se desenvolve; deve ser impedido de beijos, carinhos, afetos em público, logo o desafio: jogue merda em um viado.

O desejo de eliminar o outro negativo também ocorreu outras vezes na maior universidade brasileira. O Centro Acadêmico da Faculdade de Direito (FD)/USP propagou em 2005 a seguinte frase “Bons tempos em que (...) a Aids restringia-se à África e a certos ânus homossexuais”. O jornal daquele centro também sugeriu que camisetas fossem pintadas com a frase “Homossexualismo é doença, Aids é a cura”. Em 2008, durante uma festa no Centro Acadêmico da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ), um casal gay foi retirado de cima do palco onde se beijavam.

As agressões são constantes nas universidades brasileiras, conforme se verifica na pesquisa de Thiago Mendes (2012). Estudando particularmente a Universidade de Brasília, percebeu que a homofobia praticada por grupos de pessoas é (i) frequente; (ii) demonstra organização, muito similar a de grupos neonazistas; (iii) acolhida na universidade por meio de seu silenciamento, haja vista a inexistência de políticas públicas em defesa da diversidade sexual e de gênero na UnB. Estas manifestações discriminatórias desenvolvem seu ambiente na educação fundamental e, por falta de enfrentamento, desembocam e se perpetuam no Ensino Superior.

Os livros escolares também denunciam a pedagogia da sexualidade presente na escola. Objetos de várias investigações, ainda tem reforçado a dicotomia cuja lógica separa homens e mulheres em dois mundos distintos. Nos livros são reiterados um mundo doméstico feminino e um mundo público masculino, existiriam características

de homens e atividades recolhidas para as mulheres, sendo base deste processo a típica família constituída por pai, mãe e dois filhos, sendo um menino e uma menina. Em síntese, os livros didáticos omitem a pluralidade sexual e apresentam uma visão biologicista da sexualidade e, sob uma ótica heteronormativa contribuem para a homofobia (LIONÇO, DINIZ, 2009, SILVA, 2013).

A dissertação de mestrado de Videres (2015), “Sexualidade nos parâmetros curriculares nacionais e em currículo escolar de unidades de ensino fundamental de João Pessoa – Paraíba”, defendida na Universidade Lusófona de Portugal, demonstra certa aversão dos professores para tratar dos textos relativos à sexualidade especialmente numa perspectiva transdisciplinar. A autora encontrou “dificuldade de entrevistar os professores que demonstraram desinteresse em expor suas opiniões relativas à sexualidade”. Também constatou que “a sexualidade é pouco ou quase nada discutida e quando tratada, é vinculada, apenas ao fator biológico”. Trata-se de um ensino que conecta a sexualidade aos órgãos genitais e a questões relacionadas com a reprodução, ou seja, há um apequenamento da discussão, a qual dá ênfase aos métodos de prevenção e deixa “a encargo dos professores de ciências abordarem em suas aulas” a sexualidade porque entendem ser este “conteúdo específico dessa disciplina e não visualizavam a dimensão da sexualidade que se estende além da dimensão da saúde” (VIDERES, p. 96).

Buscando compreender que diversidade sexual tem lugar nos livros didáticos no Brasil, Lionço e Diniz (2009) analisaram 67 livros didáticos e 25 dicionários distribuídos nas escolas públicas, entre os anos de 2007 e 2008, levando-se em conta três categorias, a saber, “homofobia; manifestações de hostilidade em relação a não heterossexualidade”; “silêncio: omissão da diversidade sexual em contextos que ela deva ser considerada”; e “naturalização da heterossexualidade”. De sua pesquisa resultou que a sexualidade é tratada na base da prevenção de doenças e na perspectiva biológica; as dimensões cultural, social e afetiva são excluídas; algumas vezes práticas sexuais não heteronormativas são tratadas como patológicas e antinaturais; a perspectiva heteronormativa tem prioridade atrelada à família patriarcal e à sexualidade dita normal.

O estudo de Silva (2013) em livros didáticos de História da 8ª série e do 9º ano do Ensino Fundamental II, sancionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD – que circularam entre 2005 e 2011, chegou à conclusão de que apenas a partir de 2011 fora ampliada a visibilidade do grupo homoafetivo nas obras. Das obras estudadas apenas três de um total de seis trouxeram a presença gay

relacionada ao acontecimento contracultura sendo que apenas duas coleções trouxeram maior visibilidade aos homossexuais. Trata-se de uma tímida visibilidade que limitou-se à inserção das palavras: “homossexual”, “homofobia”, “orientação sexual” e “grupo gay”. Os materiais por Silva estudados quando traziam as questões da homossexualidade a tona optaram por relacioná-la às questões do direito às diferenças ou à tolerância.

Em Prado (2014) relacionou-se a Educação Física, a Educação Física escolar e a homoafetividade contando com o aporte teórico de estudos pós-estruturalistas e da teoria *queer*. Objetivando compreender de que maneira os discursos utilizados pela disciplina produzem marcas associadas ao gênero e a sexualidade. Investigou como sujeitos que questionam os padrões de normalidade heterossexual são representados nos espaços escolares e como constroem resistências para transitarem por eles. Sua tese nos permite ler que a Educação Física e a Educação Física Escolar – e podemos ampliar para qualquer área do conhecimento –, se ancoradas em referenciais biológicos fabricam corpos/subjetividades atinentes aos ideais regulatórios dos gêneros e sexualidades.

Em seu texto, Vagner Prado tratou de elaborar “três eixos problematizadores”, os quais podem ser traduzidos nas questões seguintes: (i) como as práticas pedagógicas da área se pautam em ideais dicotômicos de gênero?; (ii) de que modo a ideia de heterossexualidade se constitui em um sistema que organiza a relação dos sujeitos durante as aulas?; (iii) que práticas de resistências foram construídas pelos colaboradores da pesquisa? Sua conclusão é a de que o componente educacional estudado, o qual tem como base imperativos biomédicos, deve e precisa ser problematizado com vistas a promover uma práxis pedagógica que auxilie na construção de espaços em que qualquer diferença seja da ordem da convivência e da alteridade.

Saindo das universidades e aportando nas igrejas, temos que a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que emitiu nota em junho de 2015³⁰ alertando para tentativas de se incorporar a “ideologia de gênero” nos Planos Estaduais e Municipais de Educação no Brasil, o combate à discriminação contra gays não deve ocorrer na escola. Seu argumento é o de que o Plano Nacional de Educação foi aprovado sem os termos “gênero”, “homoafetividade” e, estranha e paradoxalmente afirma que a igreja católica se compromete com o combate a todo tipo de discriminação.

³⁰ Cf. <https://jovensconectados.org.br/cnbb-divulga-nota-sobre-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao.html>.

A nota emitida pela CNBB é iniciada com uma epígrafe, qual seja “Homem e mulher ele os criou”, retirada do Gênesis, primeiro livro do texto bíblico. Este mesmo discurso, corriqueiramente utilizado por igrejas neopentecostais que se posicionam contra direitos homoafetivos em salas de aulas – e não apenas neste lugar –, vem acompanhado de outros, a saber, que a identidade sexual não é uma construção eminentemente cultural, com a conseqüente escolha pessoal; a ideologia de gênero desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher.

Retomamos assim o discurso da Cruz, delatado por Michel Foucault (2010) em “Os anormais” sob a marca dos dispositivos de poder. Ora, a nota assinada pela CNBB faz parte de um dispositivo de poder, porque é está atrelada e manietada por um jogo de poder, está ligada a uma configuração de saber, resultado e resultante de estratégias de relações de força assentadas em e promotoras de modos de conhecimento.

A nota da CNBB expressou o desejo de controlar os corpos, o que faz parte da tecnologia cristã de governo dos indivíduos, a qual busca

controlar os efeitos dessa carne convulsiva, desse corpo de movimento, de agitação e de prazer, e isso por diferentes meios, tanto nos estabelecimentos de ensino como nos seminários, nos internatos, nas escolas, nos colégios, etc. (FOUCAULT, 2010, p. 201).

O que pretende fazer a nota? Posicionar-se frente aos avanços e interesses feministas e LGTTI mas, também, fazer calar e silenciar a possibilidade de se discutir as questões de gênero nas escolas. Trata-se de um movimento que pretende lançar os gays para dentro do armário o qual, contudo, num duplo movimento passa uma borracha na questão, busca conter os desejos e os corpos apagando qualquer possibilidade de incêndio discursivo, mas deixa entrever os interesses silenciados que gritam de seus lugares esquadrihados e suspostamente límpidos. O policiamento do corpo gay nos colégios, nas escolas, nas praças, no texto da CNBB se dá por meio da organização daqueles lugares, a disposição das latrinas, as paredes, os banheiros separados, a disposição dos materiais e dos corpos: “Homem e mulher ele os criou”. Esta separação, este silenciamento, estas seleções paradoxalmente, ao invés de eliminar o assunto falam dele e com ele designando os perigos desse corpo de prazer desgarrado.

Se no ocidente novecentista a Igreja lançou-se a uma cruzada contra a masturbação, consequência e instrumental da formação da sociedade capitalista, produtiva/coercitiva, com a necessidade de se adaptar os corpos à noção de família,

produção e patriarcado, com a nota dos religiosos vê-se a homossexualidade ser levada ao campo da desrazão, da animalidade que tenta desconstruir os ideais em que se assentam a família.

Recentemente, um juiz da 14ª Vara do Distrito Federal concedeu liminar³¹ que, na prática, torna legalmente possível que psicólogos ofereçam “tratamentos” de reversão sexual, popularmente chamados de “cura gay”. O juiz não chegou a anular a resolução 01/99³² do Conselho Federal de Psicologia que determinava explicitamente que “os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados”, mas determina que os profissionais possam “estudar ou atender àqueles que voluntariamente venham em busca de orientação acerca de sua sexualidade, sem qualquer forma de censura, preconceito ou discriminação”. Ficamos a nos questionar o que significa “voluntariamente” aí disposto.

Ora, se os sujeitos são constantemente perturbados e agredidos pela sociedade patriarcal e homofóbica, iriam solicitar atendimento “voluntariamente”? Não seriam eles interpelados discursivamente por cada novela com seus altos índices de audiência, as quais assassinam seus personagens homoafetivos ou lhes dá uma visão caricata e pasteurizada, porque ferem a moral e os bons costumes? Não seriam coagidos pelo discurso da Cruz, pela história das práticas sociais de controle e vigilância? Nunca teria lido o magistrado “A verdade e as formas jurídicas” de Michel Foucault (2003)?

Ao ignorar Michel Foucault e por correlação os estudos de Judith Butler (2002) o magistrado reforça tabus sociais que exasperam e constroem as diferenças sexuais. Por meio do discurso da lei visa naturalizar e assegurar a heterossexualidade, mesmo que seu discurso esteja dentro das normas éticas e do direito. Não é de direito que se trata aqui, mas daquilo que é justo e que colabora ou não para que as pessoas possam viver mais e criativamente. Não reconhece o juiz que jovens e adolescentes travestis na escola são constantemente agredidos e que esta exclusão é comumente efetivada por um regime escolar heteronormativo, que machuca, isola e exclui o público LGBT dos processos educativos (ANDRADE, 2012).

³¹ Cf. <https://d2f17dr7ourrh3.cloudfront.net/wp-content/uploads/2017/09/ATA-DE-AUDI%C3%8ANCIA.pdf>.

³² Cf. http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf.

Ora, por meio do rito do direito, o magistrado abre a possibilidade para reiterar as fronteiras do corpo – orifícios e superfícies – possibilitando que discursos homofóbicos travestidos de cientificidade possam vir à baila. O que faz é policiar, controlar e silenciar regiões perigosas de permeabilidade, as quais devem constantemente ser reguladas. Não é então a homossexualidade objeto de estudo, dado lugar de perigo e poluição? Basta atentarmos para quem solicita ao juiz que se pronuncie, a saber, grupos de direita, reacionários, os mesmos que estão à frente de projetos como “Escola sem Partido”.

Teve o juiz que se pronunciar afinal sobre ritos de passagem os quais governam os vários orifícios corporais dados em uma construção heterossexual das posições eróticas marcadas pelo gênero normatizado. Romper com tal regulação constringe aquilo que se diz sobre um corpo sadio, moral e não alienado.

Por detrás de um discurso que assegura liberdade de expressão e pesquisa dos psicólogos favoráveis à “cura gay”, o juiz borrou a história e procurou demover de lugar as relações de poder. Como se sabe, numa perspectiva genealógica, nada aparece na história, nenhum sentido ou valor se apresenta como um dado-dado, pois provêm de um solo, de um teatro, de determinadas condições de existência, de certas pulsões, de interesses e perspectivas de luta. Seria neste caso a ação do juiz homofóbica?

Ora, se acompanharmos Borrillo (2010, p. 23) para quem a homofobia resulta de “consequência psicológica de uma representação social que, pelo fato de outorgar o monopólio da normalidade à heterossexualidade”, acaba por fomentar o desdém em relação àquelas e àqueles que se afastam do modelo de referência, podemos defender que por um lado a ação é homofóbica. Se o magistrado reserva o direito à liberdade de pesquisa e “cura”, por outro lado favorece o aparecimento da agressão àquele que é objeto da cura.

O magistrado contrariou não apenas o Conselho Federal de Psicologia, mas também a Organização Mundial da Saúde – OMS que em 1992 propôs que a homossexualidade não mais fosse tratada como doença, o Ministério da Saúde que tem orientado esforços na busca da garantia dos direitos humanos e a Federação Internacional de Planejamento Familiar cuja Carta sobre os Direitos em Matéria de Sexualidade e de Reprodução³³.

³³ Cf. <http://www.minsaude.gov.cv/index.php/documentosite/12-direitos-sexuais-e-reprodutivos/file>

Estamos na trama do discurso heteronormativo que produz sujeição e subjetivação. À medida que constrange as potencialidades do desejo, reconhecimento e da sexualidade, o juiz exerce um poder – um biopoder subjetivante – sobre os corpos dos sujeitos empobrecendo o tecido relacional e enfraquecendo outros modos de vida, mas também favorece performatividades criativas, uma vez que onde há poder há resistência.

Se nos séculos seguintes à Antiguidade, a qual permitia que em seu interior os indivíduos dispusessem “de certa liberdade, de certa forma de escolha (limitada, claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas” (FOUCAULT, 1979), a homossexualidade no século XVIII tornou-se um problema social, político e médico, o que no Brasil do século XXI é reforçado pela ação jurídica, pelo modo como os livros didáticos tratam as homossexualidades, pela forma como a escola exclui implícita e explicitamente os desejos homoafetivos (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004).

A que serve a restrição? Por que constrange os afetos e os desejos? O que teme é a possibilidade de a performatividade produzir um sistema relacional afetivo cuja ética inclusiva promova outras configurações de família e de vida criativa. Michel Foucault compreendia esta relação como uma prática de vida, uma ética, uma cultura ao redor do prazer. Negada, restam o silêncio, a dissimulação, a segregação social homofóbica.

2.3 O sujeito gay e a escola: a emergência dos sujeitos *queer*

O sujeito nem é estável, nem coerente. Ele é múltiplo e complexo, contrapondo-se ao discurso hegemônico de representação, eminentemente patriarcal, masculino e heteronormativo. Sua complexidade deixa ver que há desejos³⁴ que escapam à ordem compulsória de gênero e se fazem presentes na escola.

Não se deve com isto incorrer no perigo de atribuir ao “sujeito” uma capacidade heroica de se posicionar contrário às normas impostas forçando o seu espaço. Não advogamos uma concepção voluntarista do sujeito ou ontológica, a qual, por si só modelaria outra realidade, invocando outras “pedagogias da sexualidade”.

³⁴ Sigmund Freud (1976) instituiu por meio da psicanálise um lugar para a sexualidade. Esta daria corpo e vida às regras de aliança e convívio, saturando-as de desejo. Já para a Cruz, o desejo estaria carregado de pecados, que viriam à tona por meio da confissão católica.

Mas, por outro lado, sabemos que na constituição dos corpos de mulheres e homens, “há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero” (LOURO, 2001, p. 26).

Chamamos a atenção para o embate entre os discursos que se apresentam na escola e a agência dos sujeitos que resistem. Ora, quando se amplia o repertório de identidades, uma crítica à questão de gênero vigente como uma modalidade de regulação e ordem das identidades se apresenta. Até porque, não há identidade fixa, inerente, individual ou intencional. A identidade é opaca, fissura, relacional, negociada e produzida contextualmente ao longo da “existência” dos sujeitos (HALL, 1997; BUTLER, 2003). As identidades são “efeitos” de instituições, práticas e discursos cujos pontos de criação não se dão a ver senão de modo múltiplo e difuso.

Tal crítica deixa ler os desejos conflituosos que se instalam no processo de “adequação” dos sujeitos às normas e, por outro lado, denota a capacidade dos “sujeitos” de borrar o que seria a normalidade. As pedagogias da sexualidade também encontram resistências. Uma vez que outras formas de subjetivação respiram e resistem na escola, a erigir sujeitos *queer* (estranhos à norma), singulares, com seus corpos e desejos a produzirem diferenças, a escola – apesar de sua insistência enfadonha – cada vez menos se segura como um lugar cujos corpos seriam formados por um núcleo essencial, fixo e estável, dependente de características biológicas³⁵.

Mas, como a escola lida com os sujeitos que extrapolam as normas convencionalmente aceitas? Trata desejos outros sem fomentar a intolerância e a agressão à diferença? Como age o currículo escolar tradicional – que está implicado na formação da masculinidade³⁶ – diante de outras possibilidades de exercer os desejos?

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2000, p. 30).

³⁵ Ora, a biologia também não se aparta dos jogos das significações culturais e, por outro lado, a categoria gênero permite-nos afirmar que as identidades – todas elas – são construídas histórica e socialmente.

³⁶ No processo de formação da masculinidade, a escola ensina a competição, a qual “parece dificultar que meninos e jovens ‘se abram’ com seus colegas, expondo suas dificuldades e fraquezas” (LOURO, 2001, p. 23).

O que Guacira Lopes Louro está a nos dizer é que a escola tem respondido às questões por nós colocadas, com exclusão, cinismo, ignorância e silenciamento, uma vez que a heterossexualidade lhe funciona como uma norma invisível, um padrão a ser seguido, legando as homossexualidades à categoria de anormalidade e desvio, ao lugar abjeto do medo e do recolhimento dos desejos. Os que se desviam são os “dissidentes de gênero e sexual”. Estes chegam a abandonar a escola, mas as estatísticas da “evasão escolar”, com sua assepsia e frieza dos números, não apontam a real causa do abandono.

Não se trata de “evasão”, mas de expulsão. O fracasso escolar acaba por camuflar os horrores presentes dentro dos muros da escola e favorece com que a população LGBT tenha um aumento da probabilidade de surgimento de problemas ao longo de sua vida. Chamamos a isso de “fator de risco”, ou seja, a possibilidade de se ver aumentada a vulnerabilidade de uma pessoa ou grupo em desenvolver determinada doença ou agravo à saúde. No caso da educação, a baixa escolaridade, a recusa, a agressão ou abandono escolar constituem-se em fator de risco para o aparecimento de diversos transtornos mentais ou problemas futuros de desenvolvimento cognitivo, financeiro, acadêmico para os sujeitos LGBT.

A escola reitera normas de gênero por meio de uma série de conhecimentos e práticas ligados à heteronormatividade. Por meio da linguagem, os alunos que fazem piadas, expressam relações, poderes, lugares, além do que instituem, produzem, fixam diferenças e identidades construídas na e pela representação (SILVA, 2003, p. 47), moldando espaços de segregação, de negação dos/as homossexuais no espaço da sala de aula. Na escola ocorre a possibilidade e a impossibilidade das identidades, ou seja, a presença é representada por meio da ausência; a recusa da diferença que transforma o gay (o outro do heterossexual) em um desajustado e degenerescente, um corpo que não importa e deve ser “consertado”, um abjeto a ser estereotipado.

A escola busca a “normalidade” e zela por fixar papéis hegemônicos sustentados pelos pares hierárquicos e excludentes, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, mas, por outro lado, deixa enunciar que no processo de reiteração das normas aceitas de gênero, prescritas social e historicamente, identidades outras resistem, sobrevivem e se reinventam buscando não se ajustar às representações hegemônicas, reivindicando outras formas de ser e existir.

A resistência da qual se trata neste texto, não aponta para um “sujeito” de carne e osso que reivindica, luta e resiste, mas também para a forma como o gênero se desenvolve. Ora, se ele é uma máscara, isto é, uma performance, uma imitação de

imitação de imitação como quer Judith Butler (2003), uma espécie de imitação que persiste em ser “real”, o que seria o original senão uma paródia daquilo que se supõe natural e fixo? Sabemos que aquilo que se posterga como natural – e a escola entende desse processo – nada mais é do que efeito de verdade, dispositivo, resultado discursivo e corporal, educação para os corpos com vistas à normalização.

Pelo menos desde Friedrich Nietzsche (1999, p. 57), com seu “O que é a verdade, portanto?”, passando pela desconstrução de Jacques Derrida (2001), temos que a verdade é movente, um batalhão de metáforas e disseminações de sentidos, não permitindo qualquer possibilidade de encontro com uma hermenêutica clara e inequívoca, de onde pudesse saltar uma traduzibilidade absolutamente pura, transparente e unívoca.

Mas, a escola consente e ensina a homofobia produzindo uma (falsa) representação do outro. Também produz uma (falsa) representação da heterossexualidade. O discurso heterossexual ensinado na escola produz a si mesmo, como grupo que refuta tudo aquilo que considera uma ameaça ao bom funcionamento da ordem estabelecida. Ao mesmo tempo em que a heteronormatividade produz um suposto sujeito positivo, o outro gay se insurge como agente ativo da articulação, não aceitando ser apenas imagem ou contra imagem da heteronormatividade, travando uma luta em torno do poder de significar e positivar seus desejos, estabelecendo que discursos importam.

CAPÍTULO III

“PARA QUE TODOS ME DEIXASSEM VIVER EM PAZ”

Meu pai toda vez que ele bebia falava em tirar minha vida, a de minha mãe, para ele a culpa era dele por eu ser gay (Aderlande, Caderno de Memórias).

Quando o promotor na sessão do quarto dia do segundo julgamento do escritor britânico Oscar Wilde, perguntou “O que é ‘o amor que não ousa dizer seu nome’?”, obteve como resposta palavras que ecoam ao longo dos tempos:

O amor que não ousa dizer seu nome, neste século, é uma grande afeição de um homem mais velho por um outro mais novo, como havia entre Davi e Jônatas, tal como Platão fez a verdadeira base de sua filosofia, tal como alguém encontra nos sonetos de Michelangelo e de Shakespeare. É aquela profunda afeição espiritual que é tão pura quanto é perfeita. Ela conduz e preenche as grandes obras de arte como as de Shakespeare e Michelangelo e essas duas minhas cartas. É neste século incompreendido, tão incompreendido que pode ser descrito como “o amor que não ousa dizer seu nome”, e, por causa dele, fui colocado onde estou agora. É bonita, é fina, é a mais nobre forma de afeição. Não há nada inatural nisso. É intelectual e existe repetidamente entre um homem mais velho e um mais novo, quando o mais velho tem intelecto, e o mais novo possui toda a alegria, esperança e “glamour de vida diante de si”. É assim que deve ser, mas o mundo não entende. O mundo o ridiculariza e às vezes coloca alguém no pelourinho por causa dele³⁷.

O “amor que não ousa dizer o nome” é aquele signo, metonímia, do controle e da vigilância dos comportamentos sexuais. O que Oscar Wilde no século XIX sofreu foi homofobia, “que diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação” (JUNQUEIRA, 2007, p. 47). Não há dúvidas. E o que sofre Aderlande com as ameaças do pai, com o sentimento de culpa que lhe é imputado? É a homofobia a trabalhar, buscando legitimar e sustentar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, regulada pelas normas de gênero heterossexuais.

Wilde sofreu homofobia e traição medrosa também porque Lord Alfred Douglas, poeta menor por quem Wilde tinha “afeição”, para não ser envolvido no processo, fugiu do país e não depôs no julgamento. Traiu o sentimento, traiu o companheirismo. O pai de Aderlande traiu o compromisso implícito da noção de família, na qual estes sujeitos viveriam de modo companheiro e acolhedor. A não ser que acreditemos ser “família” categoria que atenta contra a vida dos desviantes.

A homofobia, atitude violenta que se expressa de diversos modos (violência física, psicológica), interdita a vida e as experiências do existir. As homossexualidades

³⁷ O julgamento ocorreu em 30 de abril de 1895. Cf. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/5/21/mais!/35.html>. A relação entre dois homens ou duas mulheres era ainda ilegal na Grã Bretanha. Wilde mantinha relações íntimas com Lord Alfred Douglas. Denunciado, Wilde foi julgado e sentenciado a dois anos de trabalho forçado pelo “crime” de ser homossexual.

ocupam lugar de silenciamento e segredo, que implica sanções para aqueles/as que “ousam” assumi-las e vivê-las publicamente (FERRARI; CASTRO 2015). O poeta encarcerado denunciou que não há nada de “inatural” nos relacionamentos que são humanos, mas, aparentemente, a Inglaterra não compreendeu a mensagem, regulamentando, apenas em 1967, a lei que descriminalizou a homossexualidade.

Apenas em 5 de maio de 2011, no Brasil, direitos civis a homoafetivos, como o casamento, foram legalizados através de batalha jurídica travada no Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de julgamento conjunto da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4277, proposta pela Procuradoria-Geral da República, e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 132, apresentada pelo governador do estado do Rio de Janeiro à época. São reconhecidas às uniões estáveis homoafetivas todos os direitos conferidos às uniões estáveis entre um homem e uma mulher, contudo, sabemos que normas regulatórias de gênero ainda são impostas e dão lugar, senão à prisão literal, à violência homofóbica que se desenvolve predominantemente a partir da injúria, da exclusão e abjeção.

Causa estranheza que no mundo social as declarações explícitas de apoio à violência física que agridem os homossexuais não tenha tanto lugar – haja vista que muitos dizem ter amigos gays e conviver com as diferenças – e, paradoxalmente, poucos se mostrem indignados diante da redução de direitos que os homossexuais enfrentam diariamente.

A agressão, muitas vezes, é veiculada como se não fosse homofobia. Em um sítio eletrônico que desfere golpes contra o chamado “kit-gay” pode-se ler:

Eu não sou contra os/as homossexuais, nem apregoou nenhum tipo de discriminação ou violência. Mas o que está sendo feito nesta campanha é colocar uma “pulgã atrás da orelha” de crianças e jovens que poderão querer experimentar o homossexualismo para “ver como é” e possivelmente ficar com sequelas psicológicas para o resto de suas vidas³⁸.

A mensagem é similar a tantas outras que se dizem neutras e não agentes de violência, as quais se apresentam indubitavelmente nas escolas por meio de sua pedagogia da sexualidade. Para além da suposta neutralidade, há um conflito de interesses e disputas ideológicas que demonstram a urgente necessidade de um arcabouço legal de proibição explícita da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. É fundamental a garantia de cidadania plena e de direitos

³⁸ Cf. <http://www.anovaordemmundial.com/2011/04/video-indignacao-tres-filmes-do-kit-gay.html>.

humanos da população LGBT, caso contrário ainda se “fere de morte muitas das ações, projetos e programas que integram políticas públicas propostas pelo Governo Federal” e prosseguimos a tratar “os que não se enquadram nos limites da norma heterossexual como párias e escória em seu próprio país (MELLO; PEDROSA; BRITO, 2012, p. 119).

No Reino Unido, Oscar Wilde teve de conviver com a prisão, o que dizer do aluno Lucas, um de nossos interlocutores, e seu sofrimento? “Na escola sofria muito preconceito dos meus colegas. Eles não queriam sentar comigo. Não queriam fazer atividades junto” (Lucas, Caderno de Memórias). Ora, há momentos em que a homofobia não opera de forma explícita. A sua presença se dá por meio de piadas, caricaturas, insultos, distanciamento, todos voltados a garantir que a heterossexualidade continue em seu *locus* hierárquico dominante.

Os sujeitos “desviantes” são “encarcerados”, emparedados, proibidos e, ao mesmo tempo produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas regulares ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero aceito culturalmente e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. Ouçamos o que Camilo tem a nos dizer:

Eu estava na 7ª. série, houve um dia em que eu estava conversando com o filho da diretora. Logo após terminarmos a conversa, a diretora chamou seu filho e falou para ele não ficar muito comigo porque o povo ficava falando que eu era homossexual e aí, o povo falaria que ele estava transando comigo. Houve um tempo que eu tive que namorar uma colega de classe para que meus pais, para que todos me deixassem viver em paz, apesar de não rolar nada. Todos sabiam que eu não gostava. Eu ficava com bastante dúvida sobre a minha condição sexual (Camilo, Caderno de Memórias).

É possível afirmar que os pais de Camilo e a diretora da escola depreendem a categoria de gênero como categoria que define o que é ser humano. Ora, a interpelação “é um menino ou uma menina?” dá o pontapé a todo um processo de generificação dos corpos o qual deve ser revitalizado, cuidado, reiterado, vigiado ao longo da vida. O que faz a diretora? Interpela seu filho a voltar à condição de heterossexual reduzindo o espaço entre ele e o desviante: a heterossexualidade é construída violentando a homossexualidade. A diretora exerce vigilância sobre a heterossexualidade de seu filho, a qual deve ter guarida coibindo expressões físicas de amizade e de afeto entre iguais. Exatamente como a Inglaterra fez com Oscar Wilde prendendo-o por conta de suas relações Alfred Douglas.

Quando os pais e “todo mundo” fazem com que Camilo não consiga viver em paz, o que está em movimento é a masculinização (histórica e doentia) dos corpos que não termina no momento de nascimento de Camilo. Ao contrário, diversas “autoridades” irão interpelá-lo com vistas a corrigir possíveis desvios ou solidificar aquilo que supostamente se compreende como natural.

Camilo acaba por “entender” que existe uma fronteira sendo erguida entre homossexuais e heterossexuais. Ele nos relatou que “foi tudo muito chato, eu perdi uma pessoa, não é perdi completamente, porque escondido nós sempre conversávamos e brincávamos” e, por conta da repressão, “namorou” uma colega de turma, o que ao invés de incluí-lo, fez com que se tornasse ainda mais motivo de piadas e chacotas: “Todos sabiam que eu não gostava”. Camilo passou a se questionar: “Sou o quê? Sou o quê pra proibir uma pessoa de andar com a outra. Faço mal? Sou doente? Sei lá... me senti mal” (Camilo, Caderno de Memórias).

O que não era evidente, pelo menos teoricamente, para Camilo é que os sujeitos “desviantes” – que escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade – são ignorados pelo currículo escolar, tratados como minoria e colocados à margem das preocupações de uma educação que se pretende para a maioria. Por outro lado, os marginalizados não são absolutamente excluídos porque tem certa “importância”, a saber, “esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam” (LOURO, 2004b, p. 27).

Camilo não pôde ainda fazer a leitura de que as sexualidades se institucionalizam na escola, sob o rastro de um resultado da ação humana, imbuída de conflitos, manobras, lutas políticas. Ora, a sexualidade é sempre política (SPARGO, 2017, p. 11). Camilo também não pôde se dar conta de que a ação da diretora não instaurava uma verdade sobre a sexualidade, mas uma ilusão de verdade, denunciando o *modus operandi* organizado no ambiente escolar sobre a sexualidade.

A interpelação também fez com que dúvidas fossem colocadas em Camilo acerca de seus desejos, delatando as marcas de sofrimentos psíquicos internalizados aos quais sujeitos desviantes são legados: “ficava com bastante dúvida sobre a minha condição sexual”.

Michel Foucault (1983) nos contou que a categoria homossexual “surgiu” de um contexto específico nos anos 1870, ou seja, esta não é uma identidade “descoberta”,

mas inventada. Se antes do Iluminismo, a Igreja e o Direito já se preocupavam com a regulação da sexualidade, agora, novos regimes governamentais, versões alteradas da confissão desaguarão no cerne de técnicas para internalizar as normas sociais. Ecos desse movimento se fazem presentes na oposição gerada entre a homossexualidade e heterossexualidade, a saber, a abjeção contra a “espécie”, aquele ser humano anormal, monstruoso, cuja sexualidade é perversa e contagiosa (SPARGO, 2017).

O século XIX utilizou uma série de discursos para determinar os anormais, subespécies a serem combatidos – homossexuais, pederastas, hermafroditas – alavancando, por meio da psiquiatria, jurisprudência e literatura, controles sobre os “perversos”; paradoxalmente, a pressão gerada provocou resistências por meio dos grupos agredidos que, ao reivindicar sua legitimidade de direitos, muitas vezes se apropriou do discurso instituído, subvertendo-o e desqualificando os saberes estruturantes. Resistem os sujeitos, historicamente, porque querem poder respirar e viver em paz com seus corpos e sexualidades.

3.1 Sonhos têm seus contra sonhos: o olho do poder em ação

A violência nem sempre te mata, ela faz algo ainda pior, ela divide, humilha, faz você sentir culpa por ser como você é. Quando eu olhava pra escola e só tinha eu e um amigo gay, me sentia sozinho, e o silêncio da escola sobre nós violentava. As caretas de susto. O repúdio que dizia: seu lugar não é aqui. Sempre falou muito (Wellington, Grupo Focal).

Se atentarmos para a forma agressiva que a disputa em torno da inclusão ou não de expressões como “gênero”, “identidade de gênero” e “diversidade sexual” no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, nos planos estaduais e municipais, tomou nos parlamentos em todo o Brasil, teremos ainda em curso um panóptico a forçar a heteronormatividade como discurso único. Trata-se de um “olho do poder” branco, heterossexual, masculino e judaico-cristão estendendo seu controle sobre os corpos e as mentalidades (FOUCAULT, 1979).

Ora, o inciso III do artigo 2º da lei aprovada e sancionada pela Presidência da República – Lei 13.005, de 25 de junho de 2014³⁹ – explicitava ser diretriz do Plano Nacional de Educação – PNE, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

³⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

A estratégia 3.12 da Meta 3 do referido plano versava sobre implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. Contudo, o Senado Federal rebateu a proposta que lhe fora enviada pela Câmara dos Deputados, reescrevendo o inciso III do artigo 2º. As expressões “promoção da igualdade racial”, “gênero” “orientação sexual” foram suprimidas, sendo reescrita a diretriz, a saber, superar as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

A Estratégia 3.12 da Meta 3, renumerada para 3.13, ficou assim pontuada: implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2014). Devolvido o projeto à Câmara dos Deputados, o substitutivo do Senado foi preservado.

Esses embates denunciam ser a escola um território em disputa. E as lutas prosseguem mesmo após a aprovação do Plano Nacional de Educação. Utilizando-se da tribuna da Câmara dos Deputados em 23 de Junho de 2015, o deputado Jair Bolsonaro (PSC/RJ) interessado em questionar o que chamou de “canalhice do PT” que tentou, via MEC solicitar às secretarias municipais de educação do país que propusessem em seus planos a discussão de gênero, afirmou:

o PT quer transformar criancinhas de 5, 6, 7 anos em homossexuais e escancarar as portas para a pedofilia. (...) um homem e uma mulher se transforma (sic) quando tem um filho, um homem não quer chegar em casa e ver seu filho brincando de boneca por ter sido orientado nas escolas, escola onde Dilma Rousseff e o PT quer (sic) através da canalhice, transformar num bordel homoafetivo⁴⁰.

Religiosos de grupos diversos, católicos, pentecostais, neopentecostais também têm se esmerado em protestar contra o que chamam de perigo da “ideologia de gênero” na educação, a qual se basearia no homossexualismo, atitude antinatural, no incesto, na pedofilia e na destruição da família.

Como forma de ilustrar o que chamam de “ideologia de gênero”, destacaremos parte de um texto assinado pelo Padre Luiz Carlos Lodi da Cruz, presidente do Pró-Vida

⁴⁰ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=ED38BZXcV9c>.

de Anápolis, GO, em sítio da internet criado para lutar dentre outros, contra o aborto e em favor família,

A ideologia de gênero pretende, porém, obrigar as crianças a aceitar com naturalidade aquilo que é antinatural. Tal ideologia distingue o *sexo*, que é um dado biológico, do *gênero*, que é uma mera construção social. *Gêneros*, segundo essa doutrina, são *papéis atribuídos pela sociedade a cada sexo*. Se as meninas brincam de boneca, não é porque tenham vocação natural à maternidade, mas por simples *convenção social*. Embora só as mulheres possam ficar grávidas e amamentar as crianças e embora o choro do recém-nascido estimule a produção do leite materno, a ideologia de gênero insiste em dizer que a função de cuidar de bebês foi *arbitrariamente* atribuída às mulheres. E mais: se as mulheres só se casam com homens e os homens só se casam com mulheres, isso não se deve a uma lei da natureza, mas a uma imposição da sociedade (a “*heteronormatividade*”). O papel (*gênero*) de mãe e esposa que a sociedade impôs à mulher pode ser “*desconstruído*” quando ela decide, por exemplo, fazer um aborto ou “casar-se” com outra mulher⁴¹.

O padre chega a afirmar textualmente que “é a própria família brasileira que está em jogo”, logo, não se devendo aceitar a “ideologia de gênero” tal qual se apresentou no projeto de Lei 8035/2010⁴². Este projeto foi substituído pelo PLC 103/2012 que eliminou “toda essa linguagem ideológica” – estamos citando o Pe. Luiz Carlos Lodi da Cruz – e, de volta à Câmara, “o projeto agora enfrenta a fúria dos deputados do PT e seus aliados, que pretendem retirar os ‘valores éticos e morais’ e reintroduzir o ‘gênero’ no PNE, a fim de dar uma base legal à ideologia que o governo já vem ensinando nas escolas”.

O texto assinado pelo padre, a ação de pastores deputados, os discursos emanados por deputados como Jair Bolsonaro, prestam-se a convocar a família contra o que chamam de perversão sexual, extinção da família, domínio de regimes totalitários, perda do controle dos pais sobre a educação dos filhos.

Estes embates se entrelaçam à escola. É claro que não devemos generalizar. Há certamente uma minoria dentre os religiosos que se expressam de maneira tão equivocada e preconceituosa. Contudo, trata-se de minoria poderosa que domina o poder nestes espaços e que faz muito barulho para ser ouvida.

A tese de Ana Madureira (2007, p. 390) ocupou-se de analisar concepções e crenças de professores do Ensino Fundamental, de 5ª. a 8ª. séries, da rede pública de ensino do Distrito Federal, envolvendo 122 interlocutores. Como resultado obteve que a

⁴¹ Cf. <http://www.providaanapolis.org.br/index.php/todos-os-artigos/item/428-o-perigo-do-genero-em-educacao>.

⁴² Esta Lei aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, o qual recebeu o substitutivo PLC 103/2012.

maioria dos entrevistados destaca a importância do respeito às “opções sexuais” individuais. Mas, há um grupo menor (8,20%) cujas crenças se aproximam da homofobia: “cura”, “prevenção”, “intervenção de especialistas”, “orientação moral”.

Neste grupo minoritário encontrou a pesquisadora quem relacionasse os sujeitos não heteronormativos com “espíritos malignos”, defendendo a “cura” por meio de “intervenção divina”. Se por um lado, afirma em seu estudo que esta não é a concepção da maioria dos professores evangélicos que participaram de seu estudo, por outro lado, assevera que a maioria das respostas homofóbicas advém de professores evangélicos.

Nos termos de Michel Foucault, a escola acaba por produzir corpos dóceis e disciplinados, cujas subjetividades são capturadas. Por outro lado, para Foucault onde há poder há resistência, fissuras, deslizes, engendramentos diversos e dissonantes. Logo, tomar a escola como instituição disciplinar implica em compreender que mecanismos antagônicos e contraditórios atuam na produção de subjetividades.

Concordamos com Guacira Lopes Louro (2013, p.61), “a escola entende de diferenças”, aliás, ela as produz, reiterando identidades e práticas hegemônicas ao passo que subordina, silencia, reclusa outras experiências. Entre o consentimento, o silenciamento e o ensino, a escola produz distinções, amplia desigualdades e não favorece a democracia.

Não apenas isto, mas a escola denota uma cosmovisão patriarcal implicada na formação de uma masculinidade, cuja identidade é supostamente fixa e estável, ignorando que não há possibilidades de existência para um referente puro.

A masculinidade ensinada na escola, que se quer autorreferente, procura se esquecer de que as palavras e as coisas só adquirem significado em relação com outras palavras e outras coisas, numa cadeia infinda de significações e transportes de sentido. Romper com o essencialismo heteronormativo é uma estratégia política, que encontra lastro nos estudos feministas e *queer* a justificar e embasar o presente estudo, haja vista que este se posiciona contrário à fobia dos corpos e à violência que incide sobre aqueles que se desviam das normas.

A escola tem acionado – e tem sido acionada – por um esquema interpelativo que representa/apresenta os modos como nossa cultura possibilita/impede o exercício das sexualidades, das formas de se expressar os desejos e os prazeres, socialmente estabelecidos e codificados (ROSSI, 2010). Trata-se de violência que, nas palavras de

Wellington implica em humilhação, exclusão e silenciamento. Há o repúdio da escola a dizer, esqueça, seu lugar não é aqui.

O repúdio se identifica com o heterossexismo, a saber,

a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização (BORRILLO, 2010, p. 31).

Daniel Borrilo defende que as sexualidades não são executadas independentemente de relações de poder instauradas em uma sociedade. O processo de eugenia que historicamente tentou limpar a sociedade brasileira da presença de negros, também assusta os homoafetivos e lhes diz: vá embora, “seu lugar não é aqui”.

Ora, o que nos contam as pesquisas é que de aproximadamente cinco mil professores da rede pública e privada de ensino em todas as unidades da federação que foram entrevistados aproximadamente 60% considera inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais⁴³.

A homossexualidade se configura como um risco que deve ser corrigido ou afastado, devendo-se manter distância de suas manifestações. As barreiras vão então se levantando entre sujeitos que deveriam aprender a conviver com as diferenças. Quem guarda a fronteira? Homofóbicos afiançados à norma hétero, os quais refletem para os “de fora” tratamentos preconceituosos e violências de toda ordem, frequentemente lidas pelos e pelas profissionais da educação, como brincadeiras sem importância. Estas brincadeiras podem bloquear sonhos e marginalizar.

3.2 – “A escola é o espaço mais adequado pra falar desse assunto”

Na escola, se a gente cresce ouvindo que é errado, que homofobia é errado, então a gente não vai ser homofóbico. Se a gente sabe o que é errado a gente não vai, entende? Se a gente aprende que poluir é errado, a gente não polui. Então, a escola é o espaço mais adequado para falar desse tipo de assunto. (Wellington, Grupo Focal)

A escola constitui-se como importante local de luta cultural e contestação. Por um lado, conservadora, reproduz a cultura de massa em um mundo globalizado e explora a divisão social do trabalho, por outro lado (ou os dois ao mesmo tempo?), erige

⁴³ Cf. Unesco, 2004.

uma ordem social burguesa assentada sobre as noções de progresso, perfeição, capacitação, família, heterossexualidade normativa.

A escola coloca narrativas em fluxo, mais ou menos contínuas e controladas, as quais se tornam “legíveis”, deste modo, constrói histórias. Produz modos de leitura para essas narrativas, legitima algumas e impele outras aos escombros do esquecimento e da abjeção, logo, concordamos com Welington: “a escola é o espaço mais adequado para falar desse tipo de assunto [homofobia]”. Em seu relato, Camilo, outro de nossos interlocutores, em seu “caderno de memórias” dá-nos condições de aprofundar a ideia.

Olá, meu nome é Camilo Oliveira Ferreira, tenho 27 anos e já sofri bastante por ser homossexual. Acho que devido ao meu jeito de ser e de me comportar no meio dos garotos durante o intervalo da escola no colégio. Como sempre dois ou mais garotos tiravam onda porque eu não gostava de jogar bola, vôlei e entre outros jogos. Sempre eu falava com a professora devido o que eles falavam comigo e infelizmente a professora nada falava ou fazia, até que um dos dias festivos um garoto chamado “Neto” me chamou e me empurrou e eu revidei com outro empurrão, meu irmão por estar próximo veio intervir. Neto logo se afastou de mim e ficou gritando que eu era veado, menina, fraco e que ele junto com seus amigos iria me bater depois. No momento a professora me pegou pela mão e me levou para a secretaria e começou a dar conselho para eu não brigar porque Neto era maior e mais forte, falando de uma maneira como se eu fosse o errado de tudo (Camilo, Caderno de Memórias).

O que Camilo está nos contando é que a escola optou pela performatividade de gênero atrelada à heteronormatividade. A professora e o colega de Camilo, Neto reforçaram os enunciados “viado” e “menina”, não apenas como descritores de um estado de coisas anterior à enunciação, mas como um performativo que “faz” com que o corpo de Camilo seja imediatamente capturado pelas normas da matriz de inteligibilidade de gênero.

Segundo Camilo, a professora nada falava quando ele reclamava por ser motivo de chacotas. Mas, é exatamente o contrário. Ela dizia sem o dizer. Por meio de seu suposto silêncio, a professora ensinava a homofobia. Sua ação negativa produzia um corpo e um gênero para Camilo, os quais ele deveria negar: “sofri bastante por ser homossexual”.

Quando Neto o chamou – numa relação paradoxal de amor e agressividade, de desejo e ódio – e depois o empurrou, tendo Camilo revidado, aquele se distancia porque o irmão de Camilo que estava próximo apareceu. Ora, o irmão sendo hétero deveria ser respeitado? Que conhecimentos produzem a ação de Neto, o recuo, por um lado e por outro, o revide homofóbico que arranca Camilo do “armário” (SEDGWICK, 2007), numa condição erótica e passional de autoridade e desejo? Seria a ação de Neto signo

do medo, do desejo e da abjeção que marcam a heterossexualidade sempre a “limpar-se” de suas perigosas contradições?

O “armário” que silenciava Camilo, que o excluía e o tirava de cena fora arrombado por Neto, fortalecendo a hierarquia que privilegia e reitera a suposta normalidade heterossexual e agride sujeitos homoafetivos. Neto exerceu seu privilégio heterossexual. Agiu de acordo com os pressupostos da heteronormatividade, a qual envida os sujeitos a terem uma conduta consoante com a heterossexualidade, organizando suas vidas de acordo com um modelo que se advoga superior e “natural”.

Neto grita. Neto “ficou gritando que eu era veado, menina, fraco”. Que gritaria é esta? Que necessidade histriônica é esta? De que histeria se está a tratar quando este recalçado insurge e grita? É Neto quem aponta – e a professora subscreve – para Camilo e o denomina “gritando que eu era veado, menina, fraco”, espalhando um segredo, qual seja, o da sexualidade como dispositivo de poder, controle e saber.

Neto acha que sabe algo sobre Camilo, algo que implica em uma construção de identidade gay (a de Camilo e a de Neto) e homofóbica (a de Camilo e a de Neto), mas que também nos leva a refletir sobre questões de autoridade, de resistência – “Neto” me chamou e me empurrou e eu revidei com outro empurrão – e de correlação identitária. A revelação de Neto sobre Camilo fala-nos muito sobre Neto.

Evidentemente, não estamos nos posicionamento a favor de agressão física, mas buscando destacar que possivelmente outras formas de reação tenham sido colocadas em prática por Camilo que, agora, lança mão do “empurrar” o colega por não ter encontrado outra atitude que freasse o processo de violência contra ele.

Trata-se de uma dupla articulação: se por um lado Camilo é gay e fraco, por outro, ao revelar a identidade erótica de Camilo, Neto demonstra que a sua sexualidade está implicada neste processo de revelação. Neto está perturbado por Camilo, cujas identidades são relacionais. Ora, Neto não conseguiria saber algo sobre Camilo, não lhe seria possível revelar o segredo caso fosse alguém de “fora” do segredo. Neto não passa ao largo de uma estrutura de transferência e contratransferência, muito menos a professora que talvez tenha se questionado como poderia um gay/fraco enfrentar um hétero/forte.

A correlação de forças que atravessa a “cena” Camilo/Neto/professora dá a ler uma sociedade heterossexual amarrada à necessidade do outro/diferente, construída assimetricamente para favorecer a posição masculina. Esta sociedade precisa que o

outro exista como o anormal para que ela não desmonte e não comprometa sua funcionalidade “normal” (WITTIG, 2006. p. 53).

Para ilustrar a teoria, faremos uma pausa na discussão em torno do caso Camilo/Neto/professora, trazendo uma fala de Lucas. O estudante nos contou que não só presenciou agressões contra homoafetivos na escola como as vivenciou.

Eu não só presenciei como vivi. Eu estava em determinado dia, na fila da merenda. Um menino veio e se achou no direito de passar na minha frente. Eu falei que não, porque eu já estava esperando certo tempo e ele não. Ele disse: viado tem que ficar lá no final da fila. Eu não poderia deixar isso assim. Eu que cheguei primeiro, eu vou receber a merenda. Daí começou, como se fosse alguma coisa tipo hétero deve se servir primeiro e gay que venha depois. Ele me deu um soco. Eu respondi com tapas e socos. Aí começou e ninguém interferia na briga da gente. Depois separaram, depois de muito sangramento. Depois, eu estava vindo pra casa já, ele foi de novo tentar caçar briga porque ele tinha apanhado. Os meninos começaram a zombar dele: como é que você apanha de um viadinho. Na escola ele foi sentar na minha cadeira, aí começou a briga de novo, até que um colega meu separou. Depois veio o pai dele querendo falar coisinha. Peguei minhas coisas fui pra casa, ele foi na minha porta falar desaforo pra minha mãe e minha mãe veio à escola conversar no outro dia com a coordenadora do colégio. Perguntou se iam apurar os fatos, saber quem estava certo, quem estava errado. Ele já tinha contado a versão dele. E a escola não fez nada (Lucas, Grupo focal).

Segundo Lucas, “a escola não fez nada”. As agressões físicas chegaram a sangramento dos estudantes. A participação dos outros estudantes inflando a homofobia é evidente. Os pais chegam a interferir, cada qual tentando defender seu filho e a coordenação da escola, inerte, não sabe como frente à situação.

Já no caso de Camilo, quando a professora pega-o pela mão, levando-o à secretaria e o aconselha para não brigar porque Neto era maior e mais forte, está delatando as incoerências e contradições da heterossexualidade compulsória com a qual ela deve ter que lidar diariamente e a hegemonia masculina: uma mulher/fraca deve revidar a agressão de um homem/forte em uma sociedade patriarcal? Ora, o gay/fraco não poderia constranger as normas e ser gay/forte porque para ela, em seu saber heteronormativo, gays deveriam ser fracos.

Vejamos então, ele não deve brigar com Neto porque é mais fraco. Por que a professora e Neto os veem como fraco? Porque Camilo é gay. Este é um exemplo de como a generificação do corpo é social e discursivamente compelida, acompanhada de um sem-número de enunciados tributários ao ato generificador fundacional: “a professora me pegou pela mão e me levou para a secretaria e começou a dar conselho

para eu não brigar porque Neto era maior e mais forte, falando de uma maneira como se eu fosse o errado de tudo”.

O que e como deve ter sido enunciada a questão para Camilo na secretaria? Evidentemente, a professora não contrariou as normas de coerência entre sexo, gênero e desejo que constituem a matriz de inteligibilidade heteronormativa, antes, reiterou a gramática normativa, tanto quanto o fez o professor de Educação Física implicado na história.

Ora, o educador físico nunca percebeu que “como sempre dois ou mais garotos tiravam onda porque eu não gostava de jogar bola, vôlei e entre outros jogos”? Camilo não teve pleno direito ao lúdico e à brincadeira que gostasse; aliado dos esportes e da convivência acolhedora com os colegas prosseguiu sendo agredido, o que, nos termos de Judith Butler (2003, p. 39), implica em uma vida não vivível.

A vida não vivível é aquela razão de abjeção, ou seja, desprezível, pela qual não se chora. Camilo, por exemplo, materializa em seu corpo uma identidade que não deveria existir, tendo ele já “sofri[do] bastante por ser homossexual”. E por quê? “Acho que devido ao meu jeito de ser e de me comportar no meio dos garotos durante o intervalo da escola no colégio”. Sua fala traz implícita a culpabilização da vítima.

Judith Butler chama nossa atenção para as sexualidades que se desviam das normas, os *gays*, os transexuais, cujas vidas não são reconhecíveis segundo os padrões e a gramática heteronormativos. Da memória de Camilo, saltam marcas de um corpo que efetivamente se desviava das regras, por isso, deveria ser xingado e isolado, sendo “justo” que lhe fosse ordenado que voltasse a verificar os “combinados” e segui-los. Conforme nos relatou,

a partir daí as mães dos meus colegas, tanto de turma como nas ruas afastaram seus filhos de mim. No dia seguinte ao chegar na sala, minha mesa estava encostada no canto e eu fiquei sozinho. Sempre que eu saía com os meninos aparecia algum colega para falar: “já vai trocar o cu, ou seja, já vai comer Camilo”. Daí por diante comecei a ficar sozinho, passei a andar com meninas até chegar ao conhecimento da minha mãe e do meu pai o fato que eu estaria tendo relações com garotos e eles ordenaram que eu tivesse que andar com meu irmão e seus amigos, brincar e gostar de tudo que eles gostavam (Camilo, Caderno de Memórias).

A mesa em que estudava fora “encostada no canto e eu fiquei sozinho”. A professora não se atentou para este fato? Outros professores que circularam pela sala não perceberam que o garoto estava isolado? A escola cinicamente ensinou sua pedagogia da sexualidade isolando o “enfermo”?

Camilo passou a andar com as meninas e seus pais lhe ordenaram – termo emblemático na escolha lexical do estudante – que andasse com o irmão e amigos (do irmão dele, evidentemente, porque a esta altura não teria mais muitos amigos com os quais contar ou estes também seriam *gays*). Camilo deveria brincar e gostar de tudo aquilo que os amigos do irmão dele gostassem.

Ora, o desejo homossexual é tão “natural” quando o desejo heterossexual, ambos estão cravados à vida social que não “caiu do céu”, mas é uma arena de políticas de gênero. Não é, portanto aceitável a histeria agressiva em torno das brincadeiras escolhidas pelos garotos, muito menos a perseguição com aquilo que fazem com seu cu: “já vai trocar o cu, ou seja, já vai comer Camilo”?

Acompanhando Beatriz Preciado (2009), a Educação, a educação familiar, edípica, força os meninos – e as meninas – a atentarem contra seus desejos produzindo-se como sujeitos de desejos castrados e regradados por um ideal de masculinidade (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013). No Brasil, é corrente entre homens a frase “No meu cu nada entra, só sai”, expressando um verdadeiro terror anal, o qual, produtivo, nos convida a

ver o que o cu põe em jogo. Ver por que o sexo anal provoca tanto desprezo, tanto medo, tanta fascinação, tanta hipocrisia, tanto desejo, tanto ódio. E, sobretudo, revelar que essa vigilância de nossos traseiros não é uniforme: depende se o cu penetrado é branco ou negro, se é de uma olhar ou de um homem ou de um/a trans, se nesse ato é ativo ou passivo, se é um cu penetrado por um vibrador, um pênis ou um punho, se o sujeito penetrado se sente orgulho ou envergonhado, se é penetrado com camisinha ou não, se é um cu rico ou pobre, se é católico ou muçulmano. É nessas variáveis onde veremos desdobrar-se a política do cu, e também é aí onde se articula a política do cu; é nessa rede onde o poder se exerce, e onde se constroem o ódio, o machismo, a homofobia e o racismo (SÁEZ; CARRASCOSA, 2011, p. 13).

O que o cu põe em jogo? Os relacionamentos sociais pautadas na masculinidade hegemônica e na heterossexualidade compulsória, a autoridade patriarcal, a moralidade da cristandade e as pedagogias do sexo. Mas, e se, para sermos menos agressivos, mudássemos de assunto e deixássemos o cu alheio em paz e passássemos a visualizar a forma como é representada a moda por estudantes do ensino fundamental II. Este foi o trabalho de Mestrado de Battisti, cujas conclusões não são animadoras.

Embora exista na sociedade brasileira moderna, um esforço para desmistificar as questões de gênero, persistem ainda nas concepções das adolescentes pesquisadas, valores conservadores e preconceituosos. Notamos que durante todo o grupo focal existiu uma postura pejorativa em relação à linguagem, as adolescentes não usaram ou evitaram, na maioria dos casos, termos já disseminados quando o assunto é orientação sexual, como homossexual ou heterossexual. Elas usaram termos pejorativos e gírias, como: mão quebrada e pata quebrada, palavras que reforçam e legitimam o preconceito e a discriminação, perpetuado por um modelo hegemônico da heterossexualidade (BATTISTI, 2015, p. 102).

A masculinidade hegemônica – termo que se apropria da categoria “hegemonia” de Antonio Gramsci – solapa masculinidades não afeitas ao padrão dominante. Por outro lado, inviabiliza até que estudantes (mulheres) do ensino fundamental consigam verbalizar termos como homossexual, homossexualidade ou gay, ou seja, marginaliza masculinidades que não se adequem aos ideais expressos, às fantasias e aos desejos tidos como modelos e, como todo padrão, resulta em exercício de violências, evidenciados na pesquisa de (BATTISTI, 2015) por meio de termos pejorativos como “sapatona, estranho, pata quebrada, mão quebrada”. Isso tudo reflete privilégios, os quais só fazem sentido ao descrever o outro do pólo como anormal e com características de feminilidade.

Camilo cujas características perturbavam a hegemonia masculina escolar foi agredido. Recuperemos suas memórias: “(...) já sofri bastante por ser homossexual. Acho que devido ao meu jeito de ser e de me comportar no meio dos garotos durante o intervalo da escola no colégio”. O que significa este “jeito” de Camilo? Seus trejeitos, ou seja, sua feminilidade? O que a escola e a família de Camilo estão lhes ensinando?

Ensinam a subordinação a um sujeito construído como imagem da força e liderança oposta à imagem da fragilidade. A escola ensina como devem ser os gestos, as formas de agir, consoante com as estratégias que reforçam a masculinidade heterossexual, como se esta fosse transparente e natural. Ensina que a nossa identidade torna-se viável e vivível a depender de normas sociais que restringem as possibilidades da existência. Isto se e apenas estiverem nossas posturas de acordo com uma gramática linear que coaduna sexo biológico, gênero e desejo.

O que escapa e deriva, contudo, é que as normas e as regras sejam hétero ou homossexual são sabidamente incoerentes e inatingíveis. Elas apontam para uma pluralidade de métodos/formas que tentam conceituar/expressar/constranger a sexualidade e o desejo. A suposta auto evidência simétrica entre heterossexualidade e

homossexualidade foi delatada por Michel Foucault (1988) ao nos contar que o século XIX situou o “fazer” homossexual como uma identidade.

É ali que a homossexualidade nasce, recebe um *tropos*, não sendo possível pensar nestes termos no Renascimento, por exemplo. Décadas e décadas de denominação do “ser” homossexual (estudos, discursos, patologização, embates religiosos) produziram uma categoria guarda-chuva e escorregadia, importante para aqueles que são definidos como homossexuais e, indispensável para aqueles que se posicionam contra ela.

Em outros termos, se devemos colocar em questão a invenção da homossexualidade, sua forma complexa e volátil, incoerente e não simétrica à heterossexualidade, importa delatar que esta invenção tem sido reiterada continuamente pelo discurso escolar.

O que se faz na escola gera e constitui “efeitos de verdade”. Ela é lugar em que jogos de verdade, um conjunto de regras de produção da verdade, um conjunto de procedimentos, conduzem a um determinado resultado (FOUCAULT, 1988). Espaço para onde se enviam as crianças e os adolescentes, espaço no qual se luta e pelo qual se luta, marca os corpos dos sujeitos, sendo a escola um dos espaços mais complicados para se assumir identidades que divirjam das normas estabelecidas.

3.3 Outras perguntas, reflexões, descobertas sobre um tema em disputa

Nunca fui de ficar sozinho nos cantos. Eu ia na frente, gostava de falar, de apresentar. Pra mostrar a eles que por mais que, por ser gay, eu era igualmente eles. Não tinha diferença nenhuma. Eu só tinha o bom-gosto de gostar de outros gostos. É uma situação que não é prazerosa. É ruim você ser excluído, você ser largado (Aderlande, Caderno de Memórias).

Em nossos encontros do grupo focal, ao buscar compreender como os sujeitos participantes de nossa pesquisa resistiram à heteronormatividade compulsória à qual poderiam estar sendo compelidos na escola, certos de que os discursos por eles proferidos são ao mesmo tempo instrumento – e portanto, ação e resistência – e efeito de poder.

Recebemos de Aderlande um discurso irônico, altivo e próprio de quem desabafa. Ele nos contou que sempre houve enfrentamento: “eu ia na frente”, descentrando os poderes de uma suposta normalidade, consoante com a ideia

foucaultiana de que o “receptor” é também partícipe e o poder não existe fora de nós como algo unitário apenas. Insurgiu-se o estudante como sujeito enunciativo de discursos: “gostava de falar”, tanto quanto sujeito enunciativo de direitos: “eu era igualmente eles”, provocando efeitos contrários às pedagogias da sexualidade que tentam castrar o gozo e o direito à diferença.

Sabemos que quem está no poder contra a história, e o faz por meio de uma linguagem que paradoxalmente, exprime e oprime, educa e manipula. Assim, tentando produzir uma “história periférica” enunciada a partir dos estudantes, em cada grupo focal, logo após a exibição dos curtas-metragens, solicitamos que enunciassem uma questão que lhes ocorresse sobre a escola, a sexualidade, as questões de gênero. Nosso interesse era o de que refletissem sobre a escola, que trouxessem suas memórias, e que também pudessem produzir criticidade enunciativa a combater o discurso escolar.

Obtivemos os seguintes quadros que se constituem uma espécie de paródia do ato questionador da escola que, historicamente, habituou-se a fazer perguntas para o outro por meio de uma linguagem professoral, como se o outro sempre estivesse em dívidas com a escola tendo que lhe “provar” algo. Na mecânica tecnicista, o professor pergunta e o aluno responde. Agora, convidamos os estudantes a serem os questionadores e parodiar este processo, “como uma repetição paródica cuja distância crítica permite a indicação irônica da diferença no próprio âmago da semelhança” (HUTCHEON, 1991, p. 47).

Quadro I – Por que sou assim?

Grupo Focal _ Fazenda Monte Verde 14/07/2016 Curta Metragem: “Eu não quero voltar sozinho” Leonardo é um adolescente cego que tem de lidar com a chegada de um novo aluno em sua sala de aula e com o ciúmes de uma amiga.	Caio	1. Por que sou assim?
	Wellington	2. O que a escola poderia fazer para me ajudar?
	Lucas	3. Em defesa do estado laico, a escola não deveria representar a todos?
	Aderlande	4. Por que a escola deve combater o preconceito?
	Camilo	5. Há uma idade certa para se falar de sexo e homossexualidade com os alunos?

Quadro II – Como a homossexualidade afeta os alunos?

<p>Grupo Focal _ Fazenda Monte Verde 29/07/2016</p> <p>Curta Metragem: “Vestido novo”</p> <p>Curta espanhol que gira em torno do menino Mário, criança que sofre preconceito em sua escola e acaba sendo levado para a diretoria.</p>	Caio	6. Na suposição de que realmente não haja gays, lésbicas e travestis nas escolas, não seria função da educação abordar temas que dizem respeito a sua realidade imediata?
	Wellington	7. A escola faz trabalhos de Educação Sexual?
	Lucas	8. O que a escola faz para que as crianças descubram sua identidade e sua formação de personalidade?
	Aderlande	9. Como a homossexualidade afeta os alunos?
	Camilo	10. O silêncio da escola diminui a violência sofrida por estudantes gays?

Quadro III – Por que a escola se nega?

<p>Grupo Focal _ Escola Mc Linn da Quebrada (15/08/2016)</p> <p>Curta Metragem: “Medo de quê?”</p> <p>Desenho animado em que o protagonista, um garoto chamado Marcelo, é cheio de sonhos, desejos e planos. Ele sente atração afetivo-sexual por rapazes. As expectativas colocadas sobre ele nem sempre correspondem aos seus desejos.</p>	Caio	11. Falar e aprender sobre diversidade sexual é uma exclusividade somente de gays e lésbicas?
	Wellington	12. Como as escolas podem se preparar melhor para tratar do tema: homofobia no ambiente escolar?
	Lucas	13. É possível falar sobre gênero sem mencionar Gays, Lésbicas e Travestis?
	Aderlande	14. O termo “homofobia” já é algo presente na vida de muitos alunos. Por que a escola se nega a falar sobre o tema quando todos já tentam entender?
	Camilo	15. As igrejas têm disseminando ódio, quando o assunto é homossexualidade. As escolas deveriam seguir preceitos religiosos?

Podemos ler a partir das questões coladas e apoiando-nos em teorias desenvolvidas sobre o assunto que a escola é uma instituição homofóbica (FELICÍSSIMO, 2014), o que se revela seja nas atitudes dos discentes, mas também no comportamento de educadores e no silenciamento escolar (BARREIRA, 2015). O ambiente escolar não colabora para o autoconhecimento dos sujeitos, levando os incomodados com seus desejos que não se conformam a ter dúvidas sobre si e se tornarem reféns de várias confusões psíquicas: “Por que sou assim?”. A escola é sujeito supostamente passivo, inerte. Ela não age, está sempre no campo da hipótese: “o que a escola poderia fazer para me ajudar?”. É sujeito de um de fazer (homofóbico), desconectada da realidade vivenciada pelos estudantes (LIONÇO, DINIZ, 2009). A homofobia ainda se impõe como signo do desconhecimento e da ignorância, do não saber escolar que “autorizada” agressões e violências. Elas não estão preparadas para tratar do tema, parecem não se interessar e colaboram para o ódio contra gays também disseminado por fundamentalistas religiosos. A escola ensina a heterossexualidade à medida que consente a homofobia (LOURO, 2013).

Nesta perspectiva ficam desassistidos não apenas os *gays*, mas também as meninas e os garotos heterossexuais, pois estes também não se encaixam perfeitamente nos padrões estabelecidos pelo discurso compulsório heteronormativo. Nos termos de Guacira Lopes Louro (2000: 31):

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Tal ação da escola não se situa em um vácuo, ou seja, não está o espaço escolar desconectado da vida em sociedade. Por um lado, sabe-se que a formação inicial e continuada das/os professoras/es deixa muito a desejar quando se trata de saberes acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais. Por outro lado, sabemos haver uma série de discursos fundamentalistas a tomar a cena, ora em nome de Deus a agredir os homossexuais, denunciando o que dizem ser o fim da família tradicional, ora sob a vertente da saúde cujos resquícios retomam um tempo recente em que a psicologia tratava a homossexualidade como doença/perversão ou que os *gays* propagariam doenças como a AIDS.

Das igrejas aos consultórios, passando por palanques políticos de extrema direita, podemos afirmar que o tema das homossexualidades é um território em disputa

pelo direito de dizer algo acerca de como são vividos os desejos e as sexualidades. A escola, evidentemente, é uma arena em que estas disputam ocorrem.

Resultado dos embates, na escola as temáticas que se entrelaçam à diversidade sexual, orientação sexual, gênero tem pouca relevância, não sendo atendidas como tema transversal. Ora, a questão de gênero é transversal devendo ter lugar na formação de qualquer profissional. Uma médica e/ou um enfermeiro terão de lidar com homens *gays*, mulheres *trans* que precisarem de um cuidado, seja ele elementar como um curativo ou uma cirurgia. Como lidar com estes sujeitos se no processo de formação de médicos, juízes, motoristas de ônibus, nutricionistas, donas de casa, bombeiros, seguranças, os corpos são reificados por meio da dicotomia homem-pênis, mulher-vagina?

As questões relativas à diversidade sexual demonstram que a escola empaca em “dificuldades de se tratar de tema tão complexo e controverso” (VIANNA, 2012, p. 133) e, silencia-se acerca da discriminação pela qual passam lésbicas, *gays*, travestis, transgêneros (LGBTT). Mas, ora, se a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação se constitui um direito social, inalienável e subjetivo de todos os brasileiros independente de sua condição social, se o Art. 205 da Lei maior afirma ser a Educação um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com o regime de colaboração dos diversos seguimentos da sociedade, levando-se em conta o desenvolvimento pleno da pessoa humana, por que questões de gênero e diferença sexual são suprimidas do debate? Se a legislação também visa o preparo para o exercício da cidadania, por que uma agência contra a democracia na escola?

Sabe-se que após a publicação da Lei Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDBen 9394/96, estipulou que a matrícula passaria a ser obrigatória nas escolas, o que levou ao campo escolar uma diversidade de sujeitos, saberes e culturas, devendo a escola responsabilizar-se por tal diversidade e construir um ambiente acolhedor, democrático e equânime, o que efetivamente não ocorre. Se tomarmos a perspectiva de alunos homossexuais, estes acabam por se isolar ou serem isolados na escola, tem suas redes sociais afetadas, os vínculos são feitos às escusas e sua educação sexual e afetiva acaba por ser prejudicada (LIONÇO, DINIZ, 2009).

O questionamento de Caio sobre a função da escola em “abordar temas que dizem respeito a sua realidade imediata” é muito bem vindo. Ora, além de promover a aprendizagem e preparar para o trabalho, deve a escola socializar os sujeitos, viabilizando que aprendam a conviver uns com os outros, respeitando as diferenças, a

diversidade cultural, a orientação sexual, em meio a um grupo heterogêneo, sem exclusões cabíveis. Quanto a este tema, questiona Fernandes (2014, p. 55):

Que perigo e a que preço (sociais, afetivos, psíquicos), o mundo está sendo entendido em termos de entes e essências fixas, definidas com base em diferenças identificáveis? Não é assim que grupos fundamentalistas tratam categorias, a saber, infância, família, sexualidade, religião, como um dado associado à natureza e retirado da ação humana? Não é esta a artimanha da metafísica, capaz de intervir em diversos domínios da vida social – sustentando tradições –, tratando-os como se fossem únicos, isentos de histórias, como se fosse possível um significado transcendental e autorreferente?

Ora, para não cair na armadilha de favorecer uma atitude fundamentalista e levar meninos e meninas ao sofrimento psíquico, afetivo e social, a escola deveria compreender que todas as formas de exercer a sexualidade são válidas, todas elas são constructos sociais, históricos, culturais. Importa compreender que todas estas formas são legítimas, que devem ser acolhidas porque viabilizam a vida em sua possibilidade multicor, em seus vários modos de viver os prazeres e os desejos.

Insistamos com Aderlande e Camilo, “Por que a escola se nega a falar sobre o tema quando todos já tentam entender?”; “As escolas deveriam seguir preceitos religiosos?”. Apoiados nos estudos *queer*, entendemos não haver que se tratar de cura ou eliminação para a homossexualidade ou mesmo apostar que a família desestruturada e/ou abusos sexuais na infância causem a homossexualidade. Esta não é um desajuste ou problema da adolescência que será curado com o tempo, discurso por vezes enunciado na escola (e na sociedade como um todo), sob um viés religioso fundamentalista e clínico reducionista.

Acompanhando Michel Foucault (1988), relembramos que todo um dispositivo da sexualidade foi construído pela relação poder/saber manietada em discursos como os da igreja, da psiquiatria, da sexologia, do direito, desde finais do século XIX, com vistas a classificar, dividir, controlar, determinar quais sexualidades seriam aprovadas e quais seriam excluídas. Foucault está nos alertando para modos de controlar a sexualidade, os quais, segundo assevera Judith Butler (1999), mais do que produzir, habitam corpos.

Segundo Borrilo (2010), a homofobia, termo catalogado recentemente nos anos 1990, se expressa em ações que vão desde rejeições e sutilezas difíceis de comprovar até a violência material como o assassinato de *gays*, lésbicas e transgêneros. É sutil a ação de pessoas que dizem se simpatizar com *gays*, mas não apoiam a ampliação de direitos civis para estes sujeitos, como por exemplo, o direito ao casamento, adoção de

crianças, aposentadoria, partilha de bens, assim como não veem razão para que sejam veiculados beijos *gays* em novelas e/ou propagandas específicas para estes grupos, porque estas estariam excluindo os heterossexuais ou levando crianças a se tornarem futuramente *gays*. E a escola, questiona Camilo: “O silêncio da escola diminui a violência sofrida por estudantes *gays*?”.

A homofobia não atenta apenas contra LGBTT, mas também contra mulheres heterossexuais com personalidades mais fortes e contra homens heterossexuais mais delicados e sensíveis, os quais são agredidos por uma espécie de polícia sexual normativa, o que Borillo (2010, p. 26) denominou de “vigilância de gênero”, zelosa por resguardar a virilidade masculina, negando o feminino e rejeitando a homossexualidade.

Assim, acompanhando as questões colocadas pelos estudantes, questionamos a escola e suas pedagogias da sexualidade, utilizando-nos de Jacques Derrida (2001, p.88), “que se passa, então, com essas ‘diferenças’ que, efetivamente, não caíram do céu?”; Com Sigmund Freud (1976) perguntamos: que mal estar não é causado ao sujeito quando este tem que se submeter a uma norma e renunciar às exigências pulsionais? Certo é que, referindo-nos à heterossexualidade compulsória e seus desdobramentos na escola, ainda há muito que se fazer.

Alguns passos podem ser dados quando por meio da linguagem problematiza-se a autoridade do centro, a autoridade escolar. Quando os estudantes questionam a escola tematizam o *status* da diferença de poder como ex-centricidade (HUTCHEON, 1991, p. 103), encenam as contradições do sistema: dentro, porém fora; cúmplice, porém crítico.

3.4 “Eu por acaso nasci homem”

(...) eu fui me descobrindo.
(Aderlande, Grupo Focal)

Quando casos preocupantes de homofobia se apresentaram latentes na escola em que lecionamos, tentamos propor discussões sobre a temática da homofobia e os efeitos causados no processo de aprendizagem dos alunos, todavia, contamos com certo repúdio por parte da equipe gestora escolar, inviabilizando qualquer possibilidade de tratar a questão com maior atenção.

Qual era a ideia naquele início de ano letivo de 2015? Que fossem dispostas no regimento da escola, normativas que tratassem a homofobia atendendo ao respeito à

diferença, além de que interviéssemos na realidade escolar através de estudos e palestras sobre o tema, ao que fomos rechaçados e novamente silenciados.

E por que apresentamos tal ideia? Porque estávamos convencidos, sustentados por meio de uma visão pós-crítica do currículo escolar (SILVA, 2004) que este, como se encontra reproduzido, fomenta estereótipos e fortalece relações assimétricas de poder, relegando os sujeitos excluídos à desigualdade social. Ora, a análise feminista nos ensina que não existe nada mais masculino e excludente do que a epistemologia e a ciência, pois supõem uma separação rígida entre sujeito e objeto; defendem o conhecimento como forma de dominação e controle do homem sobre a natureza; antagonizam corpo e mente, razão e afeto, cognição e desejo. Não poderíamos então, em nosso “que fazer” escolar ignorar relações entre produção de saberes, questões de gênero e poder, imbuídos de certa “radicalização do questionamento e da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente” (SILVA, 2004, p. 105).

Se os excluídos pela escola são representados por meio de estereótipos que reproduzem as injustiças cotidianas presentes para além dos muros da escola, não poderíamos colaborar para dar guarida à reprodução de um mundo desigual, cuja tônica é branca, eurocêntrica, classe média, judaico cristã. Por isso, ao longo da empreitada como estudante do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal - ULHT, como profissional da educação e pesquisador das práticas pedagógicas, foram-se fortalecendo em nós inquietações sobre as relações de gênero no espaço escolar, como já formulada ou, em outros termos, por que a escola se submete a uma suposta neutralidade em termos de gênero, quando a sociedade está em acordo com as características do gênero dominante, qual seja, o masculino heteronormativo?

Os estudos e as teorias molhadas pela nossa experiência foram dando lugar a outras tantas perguntas, uma vez que percebemos uma constante não preocupação com tais questões, especialmente numa perspectiva de combate à homofobia e do acolhimento dos/as educandos/as *gays*.

Em nossa pesquisa, a escola demonstrou entender de diferenças. Aliás, as produz em vários espaços e ao lidar com epistemologias e habilidades das mais diversas, como por exemplo, durante as aulas de educação física, leia-se a tese de Prado (2014, p. 233),

ao ser considerada enquanto uma produção cultural pautada nas condições históricas/discursivas de possibilidades, a Educação Física e Educação Física Escolar, quando ancoradas em referenciais biológicos que pretendem instituir

uma diferença entre os sujeitos, se constituem enquanto práticas discursivas que objetivam regular os comportamentos sociais ao fabricarem corpos/subjetividades atinentes aos ideais regulatórios dos gêneros e sexualidades. Ao compreender as “diferenças anatômicas” enquanto modelos diferenciados para a constituição dos corpos, suas práticas legitimam e reiteram essas diferenças sociais ao possibilitarem um desenvolvimento cultural diferenciado segundo a ótica binária do gênero que, em muito, passa a subjugar o feminino ao rotulá-lo como inferior, “menos” hábil e “menos” potente quando relacionados à performance motora ou ao repertório da cultura corporal de movimento dos homens.

A avaliação de Prado para a Educação Física e a Educação Física Escolar, não se aparta do que é feito pelo conjunto dos dispositivos escolares. Temos uma escola que se ancora em referenciais biológicos e institui diferenças entre os sujeitos pautando-se em uma anatomia hierarquizada. Com isso, despreza que os sujeitos são complexos e não se rendem apenas a metabolismos e lugares comuns da sexualidade.

A escola produz distinções, amplia desigualdades e não favorece a democracia e a dignidade humana, pois, sob um viés epistemológico e pedagógico patriarcal e sexista, seleciona os livros, os currículos, os mapas, as questões, os métodos de explicação e investigação, os conteúdos ditos válidos e os desprezados, a linguagem e a forma de disposição do conhecimento, com vistas a formar corpos corretos, a saber, aqueles que atendem ao perfil de uma dita família tradicional. Nas palavras de Guacira Louro:

A episteme dominante não dá conta da ambiguidade e do atravessamento das fronteiras de gênero e de sexualidade. A lógica binária não permite pensar o que escapa do dualismo. Não tenho qualquer pretensão de sugerir uma resposta para este impasse. Parece-me, no entanto, sugestivo que se problematize o estatuto de “verdade” da dicotomia heterossexualidade/homossexualidade como a categoria explicativa da sociedade contemporânea. Será possível desconstruir esse binarismo? Demonstrar suas formas de produção? Estranhar sua intrincada presença na intimidade das instituições sociais, nos processos de produção do conhecimento e das relações entre os sujeitos? (LOURO, 2009, p. 92).

Percebemos haver na escola uma dissociação entre sexualidade e gênero, como se estes não fossem amparados como elementos da história, da sociedade e da cultura. Eles não são historicizados ou politizados na e pela escola. Antes, são vistos de modo tacanho, alijados da beleza e da poesia da sexualidade, excluindo-se deles a dimensão afetiva, prazerosa e performativa que permite aos sujeitos transitarem entre os gêneros e as sexualidades exercendo seus desejos.

Consoante com Louro, é preciso envidar esforços para problematizar a heterossexualidade compulsória, trazendo à tona o discurso e as experiências do estigma

e da humilhação social daquelas pessoas que são frequentemente agredidos, humilhadas por causa da sua não normatividade de gênero. Com isso, busca-se uma modificação nos aspectos da educação que ainda impõe compulsoriamente as identidades, quando já sabemos que não se nasce homem, não se nasce mulher (BEAUVOIR, 1970).

Eu penso que não se nasce nem homem e nem se nasce mulher. É a situação acho, que vai tipo de descobrindo, tipo assim porque quando nasce e disse que é homem, é como se tivesse falando esse aqui é homem. Mas vá saber se vai ser homem... Eu por acaso nasci homem. Eu nasci homem, só que eu fui me descobrindo. Outra situação, outra coisa (Aderlande, Grupo Focal).

A fala de Aderlande toca em questões caras aos estudos de gênero, tais como a performatividade e os atos de fala. Sua fala denuncia o *fiat lux* da linguagem forçosamente assentada em uma visão biológica das sexualidades: ora, “quando nasce e disse que é homem, é como se tivesse falando esse aqui é homem”. Mas, na vida as coisas não se encaixam bem assim, por isso, importa questionar a suposta correspondência entre narração e fato, palavra e coisa.

Ora, não há acoplamento total do significante ao significado: “é homem”. O significado como aquilo que as pessoas fazem com suas vidas, vai além, nunca está definitivamente atrelado ao significante, mas diferido, adiado, é um processo de tradução, bricolagem, cópia e queerização.

Mas, a escola persiste em ignorar que as pessoas possam ir se “descobrir” e prossegue ditando quais corpos são válidos. O espaço que deveria ser o lugar do acolhimento e do saber plural e multissêmico, torna-se *lócus* para a dor e a ignorância (LOURO, 2000). Aderlande não contou com a acolhida da escola para se conhecer, mas o contrário.

Eu tentava não levar em conta o que eles falavam. Agia normal, meu bem. Pelo fato de você ser excluído, ficava triste. Ninguém quer falar com você é chato. Dói muito, dói mais. Quando eles falavam isso [piadas, estigmas] me dava mais vontade de viver, de estudar, pra chegar onde cheguei hoje. Se eu fosse me importar com que eles falavam eu não ia tá onde estou hoje (Aderlande, Grupo Focal).

A escola está distante do acolhimento ético que compreende as pessoas e as performances de gênero em suas diferenças. Para que Aderlande fosse conhecendo sua sexualidade foi necessário desviar-se da dor, da negação e tentar avançar, buscar estar onde está hoje. É como se no meio de embates e resistências fosse construindo sua identidade.

A escola por nós pesquisada sequer coloca em prática documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Há uma lacuna entre o previsto pelos PCN e o que ocorre de fato na escola.

Dispostos desde a década de 1990, os PCN parecem enfrentar dificuldades para serem promovidos no ambiente escolar. Não afirmamos que sejam os PCN um discurso sem problemas. Diversos estudos apontam seu caráter centralizador e prescritivo, sob forte influência de organismos internacionais, com um currículo oculto hierarquizado e que não resolve os problemas da formação docente, tampouco favorece a discussão em torno da questão de gênero e das sexualidades excluídas, haja vista que se preocupam em demasia com as discussões da sexualidade voltadas para os órgãos reprodutivos, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis numa visão biológica ou sanitária (VIANNA, 2012, p.131). Todavia, importa destacar que introduziram o gênero e a sexualidade no ambiente escolar, oficializando o tema no currículo e nas escolas.

Colocadas estas perspectivas, não queremos incorrer no equívoco da generalização. Sabe-se que há experiências exitosas no combate a homofobia, muitas vezes fomentadas por Organizações Não-Governamentais (ONG), estudos e debates fortalecidos em universidades por todo o Brasil⁴⁴, ações para a formação de professoras/es⁴⁵, distribuição de livros didáticos, criação de disciplinas específicas para o trato da questão e tentativas, por parte de educadoras/es de se retirar os PCN do papel.

Mas, importa destacar que discutir sexualidade é assunto que deve permear a formação dos sujeitos desde a educação infantil, sendo necessário que as/os educadoras/es tenham formação docente desde a licenciatura, tendo continuidade com cursos de capacitação. Todavia, a carência de formação docente na área é evidente, sendo forte obstáculo para que a educação para a diferença ocorra na escola de maneira adequada. Por outro lado, os docentes veem-se excluídos do processo de produção de materiais didáticos e programas, os quais chegam às unidades escolares prestes a serem aplicados, sem discussões e estudos anteriores (PETRENAS, 2015).

⁴⁴ Destaque-se a Rede Universitária de Diversidade Sexual de Minas Geras – RUDS/MG, que congrega nove grupos de jovens universitários atuantes na promoção do respeito à diversidade sexual em Minas Gerais. Trata-se de uma Rede de resistência juvenil que planeja ações “como beijaços, passeatas, shows de Drag Kings e manifestações no interior das Universidades mineiras”. É uma forma de resistência subversiva que “coloca na esfera pública, no cotidiano, uma multiplicidade de experiências ligadas às sexualidades, possibilitando que os sujeitos vejam e que percebam o que não viam antes”. (LINO; CASTRO; AMARAL, 2016, p. 62).

⁴⁵ Sabemos que muitas vezes os/as professores/as ao longo de sua graduação “não tiveram nenhuma disciplina que abordasse, de modo claro e significativo, temáticas acerca da sexualidade e da diversidade sexual”. É que, muitas vezes, “não participaram de nenhum curso ou formação continuada” sobre o assunto (JESUS; SOUZA; SILVA, 2015, p. 287).

Na esteira desses problemas, certo congelamento das discussões de gênero, especialmente fortalecido desde o ano de 2011, com o veto governamental ao material anti-homofobia – uma visível resposta a interesses de uma bancada religiosa e fundamentalista assentada no Congresso Nacional –, é um tanto quanto desanimador e evoca retrocessos.

O material contra a homofobia que seria enviado às escolas, resultado de dois anos de trabalho do MEC, foi suspenso pela Presidenta Dilma Rousseff, em maio de 2011, mesmo antes de consulta a Fernando Haddad, Ministro da Educação à época. Pertinente e adequado, o material objetivava combater a homofobia no ambiente escolar brasileiro. A decisão, que tentou salvaguardar o Ministro da Casa Civil, Antonio Palocci, acusado de evolução patrimonial estrondosa e, portanto, suspeita, foi uma jogada política. Suspensa a divulgação, mesmo assim Palocci caiu.

Em março de 2016, retrocedeu o Estado ao aprovar um projeto de lei na Câmara de Vereadores de Teresina (PI), a saber, PL n° 20/2016, que proibia o debate sobre as questões de gênero nas escolas de educação básica da rede municipal. Segundo a proposta, ficaria vetada a distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital contendo manifestação da ideologia de gênero nos estabelecimentos de ensino público municipal da cidade de Teresina. Tal projeto em nova votação foi arquivado em maio do mesmo ano. A acirrada votação naquela casa legislativa contou com 12 votos a favor e 12 votos contra. O voto de minerva fora dado pelo presidente daquela casa.

É estranho que um país internacionalmente conhecido como cordial e ordeiro, conviva com dados alarmantes e controversos que apontam para a violência com a qual tratamos a diferença.

Em 2007, após sair de um salão de beleza, a transexual Renata Peron, de 38 anos, foi cercada e atacada por um grupo de nove pessoas. Ela perdeu um dos rins, ficou internada por 15 dias e tenta se recuperar de trauma psicológico. Em dezembro de 2012, dois homens espancaram o estudante Direito da Universidade de São Paulo (USP) André Baliera, de 27 anos. Ele voltava a pé para casa quando foi agredido. Em agosto de 2014, em um restaurante japonês na Rua Augusta, Jonathan Favari, de 25 anos, e o namorado Gabriel Cruz, de 24, foram agredidos pelo garçom após o casal dar um “selinho”. A cada sete dias, a Polícia Civil do estado de São Paulo registra ao menos

uma ocorrência de violência física ou verbal contra homossexuais na capital. Dos 133 boletins de ocorrência registrados até outubro de 2015, 42 estavam relacionados a vítimas LGBT. Entre 2010 e 2014, foram contabilizados 880 crimes, sendo 218 deles, ou seja, 24,7%, por intolerância. Os delitos mais cometidos são injúria e lesão corporal por discriminação de orientação sexual e identidade de gênero: 50,4% e 19,7%, respectivamente.

Os casos aqui retratados nem de longe deixam ler o esquema perverso ao qual a população LGBT é submetida. Os crimes são cruéis, as vítimas são assassinadas a facadas, com muitas facadas, os tiros não são poucos. O requinte de crueldade vai desde tiros no olho, na boca, cortam-se o pênis das vítimas e lhes introduzem no ânus objetos pontiagudos.

Há que se falar, portanto, em crimes de ódio, duplamente agressivos porque não há sequer legislação em que se apoiar. Em 2016, o Grupo Gay da Bahia – GGB – contabilizou 373 mortes de LGBT no Brasil, 173 gays, 10 lésbicas, 4 bissexuais, 144 transexuais e travestis. A cada 25 horas um LGBT é assassinado no Brasil, sendo a Bahia o segundo estado mais agressivo em números absolutos para LGBT. Até o presente momento, 06 de Setembro, 265 mortes foram contabilizadas.

Conforme pesquisa apresentada em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a distância social que se guarda em relação a pessoas homossexuais, ou seja, o desejo de não se ter contato com estes sujeitos, foi a que apresentou o maior valor para o índice percentual, com 72%. De cada 100 sujeitos que responderam a pesquisa, que fora realizada com servidoras/es da educação e estudantes, mais que 70 pessoas não querem ter contato com homoafetivos.

Os participantes da pesquisa citada também demonstraram interesse em guardar distância de pessoas com deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), pessoas com necessidades especiais (61,8%), indígenas (61,6%), moradores da periferia e/ou de favelas (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%).

Como consequência do isolamento e das agressões, conforme aquele estudo (BRASIL, 2009), cerca de 30% das diferenças de pontuação observadas na Prova Brasil entre as escolas pesquisadas foram explicadas por diferenças nos níveis de preconceito ou discriminação. Que estes dados se nos indicam? Há correlação direta entre práticas discriminatórias e preconceituosas, as quais empobrecem o espaço escolar como lugar

para a aprendizagem: quanto maior o indicativo de atitudes preconceituosas entre os alunos, mais baixos são os resultados nas avaliações de matemática e português da Prova Brasil 2007 (BRASIL, 2009).

A pesquisa citada não conseguiu mostrar, até porque não era seu escopo, a estigmatização cotidiana sob a forma de piadas, risos depreciativos, rotulação, os quais resultam em dores da psiquê, levando a sentimentos de culpa, vergonha, ansiedade, depressão.

Aquele que ousa ultrapassar as linhas demarcatórias do sistema binário de gênero sofre agressões diversas. Há um verdadeiro clima de temor e vergonha, “ao ponto de os próprios sujeitos homossexuais se converterem em guardiões dessa ordem de exclusão” (ESPEJO, 2011, p. 61). Também não é à toa que homossexuais nas escolas vejam-se muitas vezes isolados ou empurrados a conviver apenas com as meninas, criando vínculos feitos sob a marca da clandestinidade. Eles têm sua sexualidade prejudicada, podem passar a negar seus desejos, seus corpos e afetos. Tudo isso implica em desinformação, insegurança, timidez, medo, solidão, terror (DINIZ, LIONÇO, 2009). Quase sempre se repete a história

“estou sofrendo no meu colégio”, “não consigo me expressar ou viver como gostaria na escola, que é onde eu passo a maior parte do meu dia”, “estou pensando em desistir de tudo e parar de estudar”, “o que eu faço com meu filho que está triste e quer abandonar a escola?”. Mas como frequentar uma escola que te oprime, que não discute temas ligados à diversidade em sala de aula, que não te permite a liberdade de expressão para ser quem você realmente é, que não te permite se sentir a vontade para aprender⁴⁶?

Mesmo que a temática da exclusão de homossexuais, transexuais e travestis no ambiente escolar seja abordada por diversos autores no meio acadêmico, tais como Berenice Bento (2006), Tatiana Lionço e Diniz (2009), Guacira Lopes Louro (2013), Daniela Auda (2006), Luís Ramires Neto (2006), ainda há muito que se fazer. A homofobia, consentida e ensinada na escola, operando por meio de uma visão dicotomizada, binária e hierárquica que polariza os gêneros, opondo-os numa lógica de dominação e submissão, pune, vigia, controla e reitera discursos a denotar uma pedagogia da sexualidade. Como esta age? O sentimento de vergonha e os temores de se ver exposto publicamente são os melhores dispositivos de controle e autocensura.

⁴⁶ Palestra de Daniel Mori representando o portal Transexuauiss, no I Seminário Educação e Expressões de Gênero: Desafios Contemporâneos, que ocorreu em Setembro de 2015. Médico psiquiatra, colabora com o Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual do Núcleo de Psiquiatria e Psicologia Forense do IPqHCFMUSP.

Todavia, os corpos que ousam cruzar a linha, terão de conviver com a violência em suas formas variadas, desde a violência verbal até as agressões físicas.

3.5 Resistir é preciso: contra a pedagogia dos insultos e as pedagogias da sexualidade

Retomemos o episódio retratado por Camilo em que sua carteira foi mudada de lugar para que novos problemas não acontecessem. E por que isto ocorreu?

Eu fiquei me perguntando por quê? Eles não queriam novos conflitos. Evitar comentários, novas discussões. E também com relação às pessoas de fora. A partir daquele momento as mães dos meninos não queriam que eles brincassem mais comigo. Foi isso... (Camilo, Caderno de Memórias).

Diversos pesquisadores concordam que a escola é um espaço bastante hostil para estudantes homoafetivos (LOURO, 2001; SULLIVAN, 1996; CAETANO e RANGEL, 2003), um lugar em que os sujeitos homossexuais não são perseguidos exatamente pelo “fazem”, mas simplesmente pelo que “são”: pessoas homossexuais.

A princípio, nenhum dos sujeitos de nossa pesquisa relatou ter namorado outro garoto na escola, ou seja, não explicitaram naquele lugar seu desejo homoafetivo, e como o poderiam, haja vista que como “são” homossexuais foram hostilizados – e no caso de Camilo, desde os 10 anos de idade – por meio de uma “pedagogia dos insultos”.

Na escola sofria muito preconceito dos meus colegas. Tipo... de maneira que nunca nem um dos meus colegas sentava comigo, não faziam atividades junto porque se alguém visse, dizia que estava comigo ou estava me pegando. Outra maneira era se estivesse do meu lado achava que iria ser gay e também na visão dessas pessoas ser gay era uma doença contagiosa (Aderlande, Caderno de Memórias).

A escrita de Aderlande traz à tona os tratamentos preconceituosos, as ofensas, o escárnio, o isolamento, as agressões físicas, psíquicas e verbais, as quais são uma constante na vida escolar de jovens estudantes LGBT, tendo eles que conviver desde cedo com uma “pedagogia do insulto”: jogos de linguagem, piadinhas, insinuações, expressões pouco generosas. Trata-se de um violento mecanismo de aquietamento e dominação simbólica, colocado em prática por quem deveria lhes ensinar a viver na diferença (JUNQUEIRA, 2009).

E o que significa viver na diferença? A diferença é a possibilidade de se manter o outro como algo que nos excede, que deriva e difere. Algo que não se deixa apreender

sistematicamente e que excede a representação. Todavia, os estudantes têm sido impossibilitados de viver na diferença com o outro porque *gays* são vistos como doentes dos quais se deve guardar distância.

Por outro lado, se acompanharmos o pensamento psicanalítico (FREUD, 1976) que deu textura à possibilidade psíquica de transitoriedade entre os desejos, que favoreceu a discussão sobre a bissexualidade potencial de toda criatura humana, tratamos de doenças em processos de clivagem.

Vejam, se o abertamente homofóbico for aquele que pretende por meio da violência limpar-se da doença que está nele mesmo, inseguro de sua sexualidade, somos levados a concorrer a ideia de que a heterossexualidade é dividida e fissurada por uma ilusão, qual seja, a de que poderia existir em algum lugar uma versão segura e transparente da masculinidade.

A expressão raivosa contra a homossexualidade e que trata o homoafetivo como um doente denuncia em sua frieza homofóbica uma identidade masculina descentrada, sempre em falta e em risco, chantageável, acuada. O que estamos a afirmar? Que os heterossexuais quando empurram um gay para “fora do armário”, quando o vigiam e punem estão também punindo sua homossexualidade, seus desejos, seus sonhos mais recônditos e tendo também que prestar contas sobre sua sexualidade.

Quando eu ouvia uma coisa ofensiva eu falava outra, não era certo, era algo que eu não controlava. Quando me chamavam de “viado” eu dizia, sou sim e agora! Eu não gostava daquela palavra, mas fingia que estava tudo bem. Eles ficavam sem ação. Muitos paravam de me encher. (Wellington, Caderno de Memórias).

A presença de estudantes gays na escola, com seus corpos, cabelos, movimentos, gestos que não se adequam ao sistema força a organização à ação, demonstrando que – se mudarmos o foco do “centro” para a “periferia”, dando agora centralidade aos homoafetivos –, há interpelação e resistência por parte dos estudantes gays que chegam a colocar seus “inquisidores” em situação vexatória: “Eles ficavam sem ação”.

São diversos os modos pelos quais a resistência se articula. Os adolescentes que se ocuparam de nossa pesquisa resistiram a uma escola cuja pedagogia é a dos insultos e da sexualidade heteronormativa patriarcal, por um lado, revidando aos ataques, por vezes silenciando-se, formando amizades escusas e proibidas, tirando notas adequadas e passando de ano – porque entendem que isso é importante –, por outro

lado, provocaram a heterossexualidade, cuja sexualidade estava mal resolvida, a demonstrar suas fragilidades e as ilusões de suas narrativas.

A resistência homoafetiva coloca em choque a suposta segurança heterossexual e questiona as divisões binárias através das quais são frequentemente opostas a homoafetividade e a heterossexualidade; apontando a existência de uma temporalidade intervalar que produz a heterossexualidade ao mesmo tempo em que a homossexualidade é produzida como uma espécie de dupla face.

Mas e paradoxalmente, também sabemos que, na escola os corpos dos meninos e das meninas são assujeitados e a subjetividade lhes é formada. Ela, a escola não passa ao largo de sistemas de poder e das maneiras como são negociados o conhecimento, o saber, a tecnologia, a manutenção do poder por indivíduos em contextos locais.

Segundo Caio nos conta,

Na escola era pior, porque na maioria dos casos, as pessoas queriam se divertir, eu não era um gay muito divertido. Eu não fazia o papel do gay engraçadinho. Não me submeti a isso para ser aceito. Os meus colegas não tinham a mesma maturidade que eu. Isso era mais complicado, e eles aprenderam coisas erradas sobre gays. Não dava pra discutir valores familiares com eles (Caio, Grupo Focal).

Por um lado, Caio demonstra que na escola a convivência com sua sexualidade encontrava ainda maior resistência do que em sua casa, por outro lado, deixa ver que resistiu ao discurso dominante não aceitando o papel do gay afeminado e engraçado da turma. Por outro lado, Caio tentou conversar com eles, o que talvez não tenha surtido muito efeito, talvez porque já tinham formado questão ou porque “não tinham a mesma maturidade que eu”.

Entendemos que Caio propõe-nos outra leitura, a saber, a da “irrupção do estranho”, catalogado como “gay”, “doente”, “anormal”, mediante ódio radical ao diferente. Outra possibilidade de leitura é a “aceitação” do diferente desde que sob controle, sob as marcas da alegria e das risadas que o gay engraçadinho e espalhafatoso – uma espécie de bobo da corte –, o “alegre” da turma, poderia proporcionar aos reinantes. Em ambas leituras, seja no ódio que repele fortemente, seja na admiração controladora há uma abertura que denota a presença da diferença como decomposição da unidade, como fermento dissipativo de corrupção que possibilita os riscos e incertezas de trocar o único pelo múltiplo (VIÑAR, 1988, p. 182).

A escola da qual Caio reclama: “Na escola era pior”, está atrelada às questões de ideologias, identidades em disputas e práticas socioculturais abrangentes. O que chamamos de escola, é resultado de uma negociação complexa, atravessada por embates que remontam à colonização, à neocolonização, o poder das religiões judaico-cristãs em um país continental como o Brasil. Não à toa debates acirrados em torno das questões da sexualidade e de como esta deve ser tratada dentro dos muros da escola, tem lugar também, fora dos muros escolares, deixando-nos perceber que a sexualidade está bem longe de ser algo “natural”, sendo marcada por estruturas, construídas, negociadas, dentro de organizações heteronormativas (supostamente laicas), que são por si só construções discursivas materializadas por meio de uma repetição, vigília, punição, controle incessante de seu discurso.

A fala de Aderlande traz num trecho pequeno o aparecimento por duas vezes de um “olhar” que o captura, domina e pune. Estamos na ceara da “perspectiva” que seleciona, recorta e delimita: “porque se alguém *visse*”; “e também na *visão* dessas pessoas”.

A palavra “ver” aí envolvida é um texto, um discurso, o efeito de um espaçamento, uma textualização que não pode evitar a leitura dentro de uma rede de diferenças e referências que lhe dá uma estrutura. Por outro lado, está envolvida à perspectiva, a um ponto de vista. O ponto de vista é a perspectiva, o “olho” que seleciona segundo um enquadramento, um esquema de visão subjetiva e atravessado por questões de luz e sombra, um certame de interpretações que organiza, hierarquiza, inclui e exclui. Ao enxergar em perspectiva – e só se é possível deste modo –, fica-se cego para todo o restante. Enxergar é negligenciar, emoldurar, bordar, cegar para os outros lados e os outros detalhes. Há algo que sempre escapa quando se enxerga.

A visão “dessas pessoas” que “se” vissem é o panóptico a vigiar, controlar, corrigir (FOUCAULT, 2003). O panóptico se desdobra na sociedade contemporânea que guarda e zela fronteiras para que os corpos tornem-se limpos, produtivos, morais. Não nos esqueçamos de que:

Desde o século IV encontra-se, muito claramente formulada, a ideia de que a atividade sexual é em si mesma demasiado perigosa e custosa, muito fortemente ligada à perda da substância vital, para que uma economia meticulosa deva limitá-la na medida em que ela não seja necessária; encontra-se também o modelo de uma relação matrimonial que exigiria, por parte dos dois cônjuges, uma igual abstenção a qualquer prazer “extraconjugal”; enfim, encontra-se o tema de uma renúncia do homem a toda relação física com um rapaz (FOUCAULT, 2012, p. 315).

O que Michel Foucault está a traçar é uma genealogia da sexualidade como dispositivo de poder, qual seja, aquele que se exerce sobre as pessoas por meio do sexo, do controle para a produção e silenciamento. O sexo sendo um mal, enquadrado na monogamia, a ele atribuído o valor da castidade e contrário aos desejos por uma pessoa do mesmo sexo, são temas que formam a enquadratura da visão dos colegas de Aderlande. Eles estão “vendo” por uma perspectiva: o prazer é algo perigoso; deve haver fidelidade monogâmica, parceiros do mesmo sexo devem ser excluídos para não serem maculados ou adquirirem uma doença. Por outro lado, podem ser convidados a “ver” sob outro prisma:

Quero vencer em minha vida, faço planos para o futuro e quero realizar todos, pois tenho a ideia na mente de que todos que me humilharam no passado e no futuro vão me olhar com outros olhos. Vão me ver e ter respeito por mim (Caio, Grupo Focal).

Aderlande, por exemplo, envidou esforços e resistiu:

As pessoas que me criticavam antes ficaram pra trás. O errado, o doente, hoje tem que ser respeitado. Tenho amizade, faço amizade fácil. Os heterozinhos tem que lidar com minha vitória, chegar aonde eu cheguei. (Aderlande, Caderno de Memórias).

Contrariando as agressões, nossos interlocutores demonstram que a vida prossegue: é preciso resistir, encontrar caminhos, produzir outras rotas e avançar, forçando os “heterozinhos” a ter de lidar com as vitórias daqueles tidos como inferiores.

Importante também dizer que nós resistimos. Um trabalho como o nosso implica em resistência porque consideramos equivocado o arsenal, as normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle que estabelecem padrões e normativas sexuais. Resistimos porque evocamos um discurso aberto à alteridade e contrário à homofobia, com sua hostilidade e a violência e porque procuramos alterar nossa prática, rever a forma como lecionamos e tratamos a diferença.

A finalidade da educação para a diversidade, com foco na educação sexual é contribuir para que os educandos possam viver bem a sua sexualidade, desenvolvam atitudes saudáveis e sejam felizes. É importante que acompanhem o desenvolvimento e as transformações sociais de modo agentivo, logo, os educadores, nós inclusive,

devemos nos ocupar de ensino humanizador, possibilitando esperanças e projetos de vida para todxs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

ENVIADESCER A ESCOLA MC LINN DA QUEBRADA

O coordenador pedagógico tinha que estar de olho nessas coisas. A gente tem professores que vem cheios de ideologias próprias, ideologias religiosas, então, se eles colocam as suas ideologias acima do conteúdo ou acima da sua profissão, o coordenador pedagógico pode intervir nessas questões. O aluno também pode conversar com os coordenadores se tiver acontecendo algum tipo de constrangimento ou perseguição. Constrangimento que muitas vezes ocorre. Toda vez que eu me senti constrangido, eu disse, eu sou viado, mas não vou deixar por menos. Eu falava desaforo até para o professor, por mais que depois ele acabasse com minha vida e me deixar sem nota. Já aconteceu dessas coisas, eu não tinha medo não, porque eu tinha que ter a nota da prova de todo jeito. Então ele podia me tirar a nota de comportamento, isso é uma coisa, mas o resto ele não podia me tirar não (Wellington, Grupo focal).

Em nosso trabalho buscamos ouvir atentamente o que nossos interlocutores tinham a nos dizer. São nossos interlocutores e não informantes ou entrevistados, haja vista que as enunciações se deram num contexto de diálogo, numa relação dialógica. É nesse diálogo que os dados se “fizeram” para o pesquisador.

Importou-nos como categoria de análise a diferença em detrimento da diversidade: esta é um objeto epistemológico e tem a ver com a sexualidade como conhecimento empírico, já aquela é o entre lugar, a enunciação em que as sexualidades surgem como processo de significação/representação, através do que a vivência da sexualidade aponta para diferenciações, discriminação, estereótipias e processos em que alguns corpos ganham mais importância do que outros.

No exercício de nossa pesquisa, embebida nos Estudos culturais e nos Estudos queer não pretendemos dar conta das vidas dos sujeitos interlocutores, muito menos falar em seu nome. Os dados por analisados não são experiências auto evidentes de uma ontologia realista e positivista, mas expressam um evento assumidamente datado, inventado, que tem uma história, interesses e ideologias. Os dados foram molhados pela experiência do pesquisador, o qual se apropriou dos discursos dos interlocutores cruzando ao longo da dissertação suas falas com as teorias estudadas e vice-versa.

Em nossas leituras não buscamos a “verdade” do homossexual, mas rasuramos a “verdade” heterossexual, a qual deve conviver com a “verdade” do outro, sabendo que todas elas – por isso falamos de verdades no plural – são contextuais, limitadas e problemáticas. Não se trata, na presente pesquisa, de um ceticismo absoluto, mas de contrariar as ideias universais e generalistas, forçando as verdades cristalizadas a ceder espaço para certo perspectivismo.

O que nos interessou foram os significados, como jogos de significante a significante, revelando um duplo espaço articulador do discurso, um espaço de enunciação, dos quais emergiram os próprios problemas do sentido, quais sejam, aqueles referentes à problemática da sujeição, interpelação e identificação.

Buscamos colocar o significado, o sentido das coisas, sob suspeita. Pares de opostos, por exemplo, homem/mulher, heterossexual/homossexual, masculino/feminino apareceram imbricados numa relação de codependência e transferência mútua de sentidos, poder, paixão e repulsa, exclusão e reconhecimento, pois, não estão soltos a ignorar a complexidade e a variedade do mundo social. Não nos vêm de um vácuo ou de um local fixo de onde seu sentido pudesse ser retirado.

É por isso que tratamos de “entre lugar”. A homofobia na escola está em um “entre lugar”, “entre” consentida, ensinada e resistida. O “entre lugar” aponta para o movimento, o para lá e para cá que não permite fixidez, por um lado e, por outro, demonstra como as categorias fornecem sentidos nos processos de contatos e não como uma verdade. Este movimento repleto de faces deixa ver a homofobia, a exclusão, a perseguição, o silenciamento, os embates, os revides e a resistência ao poder instituído. Não é sem dor que Wellington diz ter que reagir a perseguições, tanto quanto ao reagir constrói sua identidade homoafetiva, enviadescendo o espaço escolar.

O tema do significado transcendental – o que é ser homem? O que é ser mulher? O que é ser heterossexual? O que ser gay? O que é... – viu-se constrangido porque os símbolos e as *performances* culturais ganharam força, delatados como processos de poder, luta e subordinação. O que estamos a colocar é que, pelo menos, de uma dupla forma, nesta pesquisa, ao retratar os discursos de estudantes *gays* acerca de como sua homossexualidade foi vivenciada na escola, também modelamos uma identidade que representa, interpreta, diz algo sobre – a escola, os estudantes, os professores, a direção, a família –, ficando cada vez mais difícil atribuir um lugar fixo a qualquer categoria quando vistas sob a marca da cultura e da linguagem.

A relação entre o ensino da homofobia e a resistência de alunos *gays* foi compreendido sob rasura, em que espaços se movimentam para produzir sentidos diversos, porque estes movimentos não podem ser apreendidos sob o fechamento da oposição excludente e preconceituosa. Ao se movimentarem, os sujeitos oferecem algo mais do que simplesmente reconsolidar identidades naturalizadas, ou seja, cada posição de sujeito é sempre um processo de tradução e de transferência de sentido.

E o que compreendemos como escola aqui? O espaço institucionalizado, um campo político e social onde se travam lutas e batalhas decisivas pelo controle cultural e simbólico da sociedade (SILVA, 1996, p. 227), um espaço em que a homofobia é consentida e ensinada.

Interessamo-nos então por descrever como a “pedagogia da sexualidade” presente na escola comporta estruturalmente em si mesma um processo de apagamento e de anulação das homossexualidades, marcando, ao mesmo tempo, o resto e o rastro desse apagamento nas heterossexualidades (DERRIDA, 2001), partindo do princípio de que sua ação prima por fixar papéis hegemônicos, atender aos interesses do patriarcado, reduzir o campo da significação, hierarquizar a vida e servir ao cânone.

Questionamos com Guacira Louro (2013, p. 70), que lugares há no currículo escolar para a ideia de multiplicidade de sexualidade e de gênero? Indagamos como o saber se constitui e como outros saberes são solenemente recalçados, ignorados, depreciados. Em outros termos, a partir da leitura dos discursos de estudantes declaradamente homoafetivos, colocamos em pauta um jogo de afirmações e de negações atravessado por relações de poder e de resistência.

Resistir não é algo simples, implica táticas, revides e recuos, participação e disputas de terreno, colaboração com o “inimigo”, lágrimas, avanços e dificuldades de aceitação de si. É uma lástima que a escola ainda colabore pouco para que este percurso seja menos dolorido:

Ser homossexual na escola para mim, hoje é normal. Antigamente eu sofria bullying, essas coisas. Eu mesmo não me aceitava. Eu falava não sou, mas o povo todo sabia. Aí sempre começaram a me zoar, mas eu comecei a usar uma tática que eu não sei de todos usam, tipo assim, me aliei aos meus inimigos. Eles me zoavam, eu zoava também. Pra eu não ficar por baixo, sabe? Só que claro, tinha umas coisas que eles falavam e eu não conseguia me defender. Eu acabava chorando, mas, não perto deles pra eu não mostrar fraqueza. Eu chorava à parte, só, quando estava sozinho, que hoje pra mim é super normal, ninguém fica fazendo piadinha e nem nada não (Caio, Grupo Focal).

A escola ainda precisa ser enviadescida. E por quê? Porque a homofobia é contraproducente, ela deseduca. A homofobia fere de morte a educação. Ela afeta a afeta a formação de todos os sujeitos. Contudo, se o prejuízo é geral, alguns são convocados a pagar uma conta bem mais alta (JUNQUEIRA, 2009c, p. 186).

A escola precisa enviadescer. Termo que coletamos de letra de rap de MC Linn da Quebrada, rapper escolhida pelos estudantes para rebatizar a escola por nós estudada.

E o fizemos porque queríamos chamar a atenção para os nomes com os quais as escolas são denominadas, e porque deveríamos preservar o nome da escola pesquisada.

Mas o que significa envidescer a escola? Certamente não é fazer com que todos se tornem viados. Mas romper com os traumas e as guerras que são travadas contra os jovens e as crianças na escola. Cornejo Espejo (2011) nos conta que na escola há uma verdadeira guerra contra os sujeitos, forçando-os a ocupar um espaço com um nome – heterossexual – muitas vezes inabitável. Ou seja, pretende-se na escola fazer com que todos se tornem homens/mulheres heterossexuais. É preciso declarar guerra contra esse heteroterrorismo e seu tratamento de choque escolar, pois os sujeitos não se identifiquem com a norma – mesmo os “héteros” –, o que muitas vezes acaba, no ambiente escolar, por patologizar subjetividades, o corpo, o afeminamento e a performance de gênero. A guerra em prol da heterossexualidade acaba por agredir a família do estudante, mediante a culpabilização de um pai que pode ser considerado ausente e de uma mãe supostamente superprotetora e masculinizada.

MC Linn da Quebrada, artista, ativista terrorista de gênero, que se denomina bicha, transviada, preta e periférica bem pode dar contribuições à escola. Algumas ideias de Linn podem ser um escândalo e chocar as normativas burguesas e religiosas, mas acolheremos os estudantes com seus desejos acompanhando-os, enlaçados a Foucault (2014, p. 176), “sobre esse ponto da relação entre a polícia e o prazer sexual, é preciso ir longe e assumir posições de princípios”.

REFERÊNCIAS

- Altmann, H.(2013). Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad* - Revista Latinoamericana, Norteamérica, Abr. 2013.
- Alves, B. M.; Pitanguy, J.(1985). *O que é feminismo?* 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- Asinelli-Luz, A.; Cunha, J. M.(2011) Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 87-102, jan./abr.. Editora UFPR
- Auad, D.(2006). *Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto.
- Barreira, M. M. L.(2015). Heteronormatividade e homofobia na educação básica pública. *Dissertação* (mestrado), Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.
- Battiti, F. P. (2015). Representações sociais de gênero pela linguagem da moda em um grupo de estudantes do Ensino Fundamental. *Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)*, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).
- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bento, B. (2004). Performances de gênero e sexualidade na experiência transexual. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa.
- Bessa, J. C.. ; Rondini, C. A.. ; Filho, F. S. T. (2011). Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-742, dez..
- Bhabha, H.(2011). *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. In: Eduardo F. Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Rocco.
- Bhabha, H.(2013) *O local da Cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG.
- Borges, Z. N.; Passamani, G. R.; Ohlweiller, M. I.; Bulsing, M.(2011). Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul). *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 21-38, jan./abr..
- Borillo, D. (2010). *Homofobia: História e crítica de um preconceito*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica.

- Borrillo, D.(2001). *Homofobia*. Barcelona: Belaterra, .
- Bourdieu, P.(2003). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Braga, K. D. S. (2014)a. Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar. *Dissertação (mestrado)*, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.
- Brandão, C. R. (2002). *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socio-econômica e orientação sexual* – Produto 7 – Relatório analítico final, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>.
- BRASIL.(1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro.
- Britzman, D. (2001). Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
- Butler, J. (2001) *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
- Butler, J. (2005) *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursives del sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Butler, J. (2009) *Dar cuenta de sí mesmo*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- Butler, J. (2002) *Deshacer el género*. México: Una pluma ediciones, 2002.
- Butler, J. (2003) *Problemas de Gênero: feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- Caetano, M. Rangel, Mary. (2003) Os excluídos das representações da exclusão. *I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. Uerj, Rio de Janeiro, 2003.
- Connell, R. t W.; Messerschmidt, (2013) Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis , v. 21, n. 1, p. 241-282, Apr. 2013.
- Cruz, R. (2011). A homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 73-85, jan./abr. 2011.
- Derrida, J. (2001). **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Espejo, J. c. (2011)Cornejo. “Coming out” en la escuela. **Bagoas**, 06, 2011, p. 49-68.

Felicíssimo, M.. Re(a)apresentações da homofobia e da homossexualidade: um estudo discursivo a partir de vídeos do kit “Escola sem Homofobia”. *Tese*. Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2014.

Fernandes, A. O. (2014) Gênero e sexo: onde há différence? *Revista Mulheres e Literatura*, vol.13, UFRJ, 2014.

Ferrari, A.; Castro, R. P. Problematizações de uma aluna adolescente, lésbica e negra: anúncios para pensar outras práticas pedagógicas e formas de conhecer. *Revista Educação e Políticas em Debate*. v. 4, n.2 – ago./dez, 2015.

Figueiró, M. N. D. (2007) (Org). *Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade*. Londrina: UEL: MEC/SECAD, 2007.

Fonseca, J.J. S. (2002) *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza; UEC, 2002. Apostila.

Foucault, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

Foucault, M.(1979). *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 1988. v. 1.

Foucault, M. (1979). O Olho do poder. In: **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 1979.

Foucault, M. (2014). *Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, L. (2015) *Configurando Identidades: os múltiplos processos de construção de identidades homossexuais masculinas de jovens universitários no Rio de Janeiro*. *Bagoas*. n. 12, 2015, p. 217-239.

Freud, Sigmund (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: FREUD, S. **Obras completas**. V. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Freud, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, Ed. Standard Brasileira das Obras Completas, 1974.

Galiza, E. (2011). *A escola em cena: jogos dramáticos nas aulas de teatro*. 107 f. *Dissertação (Mestrado)* – Faculdade de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Gatti, B. A.(2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.

Gastaldo, D. (2014). Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

Goellner, S. V. (2003). A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*. V. 22, n, 2, jul/dez. 1997.

Hutcheon, L. (1991). *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.

Jesus, C. C. de., (2015). *Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre as concepções de professores/as*. *Bagoas*, n. 13, 2015, p. 279-298.

Junqueira, R. D. (2009) *Escola e Homofobia*. *Pátio: revista pedagógica*, v. 13, n. 50, p. 28-31, mai/jul 2009a.

Junqueira, R. D. (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

Junqueira, R. D. (2009) Homofobia nas escolas: um problema de todos. In.: JUNQUEIRA, R. D. *Diversidade sexual e educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009b. p.13-52.

Junqueira, R. D. (2009) . “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade

Khel, M. R. . O desejo da realidade. In: NOVAES, Adauto. *O Desejo*. Companhia das Letras: Rio de Janeiro, 1990.

Leal, J. T. B.(2014). Advergay: uma ação publicitária “no armário”, “in Box” ou “publicidade-michê”. *Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*, Departamento de Comunicação Social, 2014.

Lino, T. R.. Castro, R. D. Amaral, J. G. (2016). Uma aproximação com uma organização social em rede de jovens universitários LGBT’s em Minas Gerais. *ENFOQUES*. Vol. 15, Dezembro, 2016, pp. 57-73.

Lionço, T. & Diniz, D. (2009) *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres; EdUnB.

Lopes, D. (2003) “Post-gay, teoria queer e cultura contemporânea”. *Palestra*. Grupo de Estudos e Pesquisas “Violência, Racismo e Mídia: representações sociais e discursos midiáticos”. Brasília.

Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.

Louro, G. L. (2001). Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001

Louro, G. L. (2009). Foucault e os estudos queer. RAGO, Margareth.; VEIGANETO, Alfredo. (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009.

Louro, G. L. (2013). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Louro, G. L. (2009).. Heterossexualidade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

Louro, G. L. (2009). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Louro, G. L. (2004). *Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento*. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*. São Paulo: Nojosa, 2004b.

Madureira, A. F. (2007).. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. 429 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Mello, L.; Freitas, F.; Pedrosa, C.; Brito, W., (2012). *Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil*. Bagoas. n. 07, 2012, p. 99-122.

Mello, L.; Freitas, F.; Pedrosa, C.; Brito, W., (2009). A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

Meyer, D. E.; Paraiso, M. A. (2014.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

Meyer, D. E.; Paraiso, M. A. (2003.) Gênero e Educação: teoria e política. In: Louro G, Neckel JF, Goellner SV, organizadoras. *Corpo, gênero e sexualidade: debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; 2003.

Meyer, D. E.; Paraiso, M. A. (2004.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Miranda, A. P. M ; Maia, BÓRIS. (2017) *Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 177-202, set./dez. 2017

Miskolci, R. (2009). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, n.21, pp.150-182, 2009.

Monteiro, S. S.; Villela, W. V. (2014). É inerente ao ser humano! A naturalização das hierarquias sociais frente às expressões de preconceito e discriminação na perspectiva juvenil. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 24 [2]: 421-440, 2014.

Mott, L. (1999). A igreja e a questão homossexual no Brasil. *Mandrágora*, São Bernardo do Campo, n. 5, 1999.

Nardi, H., Quartiero (2012), E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Revista Latinoamericana, Norteamérica, jul. 2012.

Nardi, H., Quartiero (2008), O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: A comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & sociedade*. São Paulo, SP. Vol. 20, Unesp (2008), p. 12-23.

Pereira, G. R.; Bahia, A. G. M. F (2011). Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 39, p. 51-71, Abr., 2011.

Peters, M. (2000) *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Peternas, R. C. (2015). *O estado da arte sobre as temáticas Sexualidade, Educação Sexual e Gênero nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE (1996-2012)*. 315 f. *Tese* (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2015.

Prado, M. A. M.; Rocha, L. T. L. (2009). *O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional*. Bagoas: Estudos Gays-Gênero e Sexualidades, 2009.

Prado, V. M. (2014). Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares na Educação Física. *Tese* (Doutorado) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – Unesp, São Paulo, 2014.

Preciado, B. (2009). . Terror anal: apuntes sobre los primeiros días de la revolución sexual. In: HOCQUENGUEM, Guy. *El deseo homossexual*. Madrid: Melusina, 2009.

Rago, M.; Veiga – Neto (2009). (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009.

Ramires, N. L. (2006). *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo*. Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 2006.

Rohden, F. (2009).. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cad. Pesqui.* vol.39, n.136, pp. 157-174, 2009.

Rossi, A. J. (2010). *Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do programa Brasil sem Homofobia*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2010.

Sáez, J. (2011); Carrascosa, Sejo. Por el culo. Políticas anales. Madrid: Editorial Egales, 2011.

Santaella, Lúcia. (1992). *A assinatura das coisas*. Rio de Janeiro: Imago.

Santana, H. S. (2014). *Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2014.*

Santos, D. B. C. (2012). Para se pensar sobre a experiência transexual na escola: algumas cenas. *Bagoas*. n. 07, 2012.

Sedgwick, E. K. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19- 54, 2007.

Silva, M. B. (2013). Representação de homossexuais nos livros didáticos de história para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD(2015/2011). *Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2013.*

Silva, T. T. da (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Silva, T. T. da (2003). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Silva, T. T. da (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Silva, M. O. G. (2015). *Sexualidade e gênero: o (re)velado no cotidiano escolar*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

Spargo, T. (2017). *Foucault e a teoria queer: seguido de Ágape e êxtase: orientações: pós-seculares*. Tradução: Heci Regina Candiani; posfácio de Richard Miskolci. Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2017.

Teixeira filho, F. S. (2011). Rondini, C. A. Bessa, J. C. (2011). Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez.. p. 725-742.

UNESCO. (2004) *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna.

Vianna, C. P. (2011). *Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Vianna, C.; Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr., 2004.

Videres, P. M. (2015). *Sexualidade nos parâmetros curriculares nacionais e em currículo escolar de unidades de ensino fundamental de João Pessoa – Paraíba*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2015.

Viñar, M.(1998) O reconhecimento do próximo. Notas para pensar o ódio ao estrangeiro. In: Caterina Koltai (org.) *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta; Fapesp, 1998.

Williams, J. (2012). *Pós-estruturalismo*. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterossexual y otros ensaios*. Barcelona: Eagles, 2006.

REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS

Daniel Ribeiro. Eu não quero voltar sozinho. Lacuna Filmes, Rio de Janeiro – RJ: 2010, 17 min.

MEDO DE QUÊ? . Ecos – Comunicação em sexualidade. Jah Produções. São Paulo – SP, 2011, 18 min.

SERGI PÉREZ. Vestido Nuevo. Tevé Pública Espanhola, Madri: 2008, 14 min.

ANEXOS

Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr. Camilo Oliveira Ferreira, tenho a honra de convidá-lo(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa, intitulada "Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola", desenvolvida pelo pesquisador Luciano Fernandes de Souza, vinculado ao Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Alcina Manuela de Oliveira Martins e do Professor Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes.

Após ser o Sr esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa conforme referida, por favor, assine o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência ao discurso heteronormativo, cuja problemática foi formulada do seguinte modo: como estudantes assumidamente homoafetivos exerceram poder de resistência em relação ao discurso heteronormativo dominante no ambiente escolar durante seu ensino fundamental?

A sua participação nesse estudo é voluntária e envolve duas atividades distintas: participar de encontros para discussões com a metodologia de grupo focal, relacionados às seguintes palavras-chave, a saber, "sexo"; "gênero"; "alteridade"; "homofobia", a exibição de documentários e curtas-metragens; além da composição de um "caderno de memórias", com o objetivo de trazer à tona suas lembranças acerca do modo como a escola tratou-lhe a homoafetividade.

A data, local e horário dos encontros serão escolhidos de acordo com as disponibilidades dos participantes. Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro financeiro para ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar para a melhoria da prática dos/as professores/as, podendo contribuir para o desenvolvimento e a qualidade da educação, num viés democrático e de acolhimento às diferenças.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos. Esclarecemos que os participantes da pesquisa terão total liberdade para não responder a qualquer dos questionamentos ou mesmo se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de penalidade.

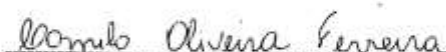
As informações adquiridas durante a pesquisa serão utilizadas em dissertação de mestrado e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais não serão divulgados sem estrita autorização.

Este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pelo pesquisador. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Aceito participar das atividades da pesquisa: “Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola”. Fui devidamente informado de que minha participação é voluntária e envolverá participação em grupo focal e produção de caderno de memórias. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Assinatura do/a participante

Camilo Oliveira Ferreira



Gongogi

Setembro 2017



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr Aderlande Alves dos Santos, tenho a honra de convidá-lo(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa, intitulada “Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola”, desenvolvida pelo pesquisador Luciano Fernandes de Souza, vinculado ao Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Alcina Manuela de Oliveira Martins e do Professor Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes.

Após ser o Sr esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa conforme referida, por favor, assine o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência ao discurso heteronormativo, cuja problemática foi formulada do seguinte modo: como estudantes assumidamente homoafetivos exerceram poder de resistência em relação ao discurso heteronormativo dominante no ambiente escolar durante seu ensino fundamental?

A sua participação nesse estudo é voluntária e envolve duas atividades distintas: participar de encontros para discussões com a metodologia de grupo focal, relacionados às seguintes palavras-chave, a saber, “sexo”; “gênero”; “alteridade”; “homofobia”, a exibição de documentários e curtas-metragens; além da composição de um “caderno de memórias”, com o objetivo de trazer à tona suas lembranças acerca do modo como a escola tratou-lhe a homoafetividade.

A data, local e horário dos encontros serão escolhidos de acordo com as disponibilidades dos participantes. Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro financeiro para ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar para a melhoria da prática dos/as professores/as, podendo contribuir para o desenvolvimento e a qualidade da educação, num viés democrático e de acolhimento às diferenças.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos. Esclarecemos que os participantes da pesquisa terão total liberdade para não responder a qualquer dos questionamentos ou mesmo se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de penalidade.

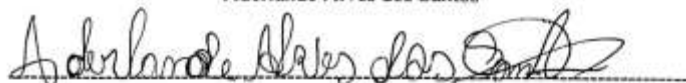
As informações adquiridas durante a pesquisa serão utilizadas em dissertação de mestrado e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais não serão divulgados sem estrita autorização.

Este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pelo pesquisador. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Aceito participar das atividades da pesquisa: “Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola”. Fui devidamente informado de que minha participação é voluntária e envolverá participação em grupo focal e produção de caderno de memórias. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Assinatura do/a participante

Aderlande Alves dos Santos



Gongogi
Setembro 2017



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr. Welington de Souza Ferreira, tenho a honra de convidá-lo(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa, intitulada “Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola”, desenvolvida pelo pesquisador Luciano Fernandes de Souza, vinculado ao Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Alcina Manuela de Oliveira Martins e do Professor Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes.

Após ser o Sr esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa conforme referida, por favor, assine o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência ao discurso heteronormativo, cuja problemática foi formulada do seguinte modo: como estudantes assumidamente homoafetivos exercem poder de resistência em relação ao discurso heteronormativo dominante no ambiente escolar durante seu ensino fundamental?

A sua participação nesse estudo é voluntária e envolve duas atividades distintas: participar de encontros para discussões com a metodologia de grupo focal, relacionados às seguintes palavras-chave, a saber, “sexo”; “gênero”; “alteridade”; “homofobia”, a exibição de documentários e curtas-metragens; além da composição de um “caderno de memórias”, com o objetivo de trazer à tona suas lembranças acerca do modo como a escola tratou-lhe a homoafetividade.

A data, local e horário dos encontros serão escolhidos de acordo com as disponibilidades dos participantes. Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro financeiro para ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar para a melhoria da prática dos/as professores/as, podendo contribuir para o desenvolvimento e a qualidade da educação, num viés democrático e de acolhimento às diferenças.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos. Esclarecemos que os participantes da pesquisa terão total liberdade para não responder a qualquer dos questionamentos ou mesmo se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de penalidade.

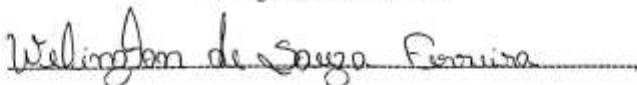
As informações adquiridas durante a pesquisa serão utilizadas em dissertação de mestrado e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais não serão divulgados sem estrita autorização.

Este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pelo pesquisador. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Aceito participar das atividades da pesquisa: "Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola". Fui devidamente informado de que minha participação é voluntária e envolverá participação em grupo focal e produção de caderno de memórias. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Assinatura do/a participante

Wellington de Souza Ferreira



Gongogi

Setembro 2017



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr Caio Oliveira Barbosa, tenho a honra de convidá-lo(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa, intitulada “Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola”, desenvolvida pelo pesquisador Luciano Fernandes de Souza, vinculado ao Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Alcina Manuela de Oliveira Martins e do Professor Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes.

Após ser o Sr esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa conforme referida, por favor, assine o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência ao discurso heteronormativo, cuja problemática foi formulada do seguinte modo: como estudantes assumidamente homoafetivos exerceram poder de resistência em relação ao discurso heteronormativo dominante no ambiente escolar durante seu ensino fundamental?

A sua participação nesse estudo é voluntária e envolve duas atividades distintas: participar de encontros para discussões com a metodologia de grupo focal, relacionados às seguintes palavras-chave, a saber, “sexo”; “gênero”; “alteridade”; “homofobia”, a exibição de documentários e curtas-metragens; além da composição de um “caderno de memórias”, com o objetivo de trazer à tona suas lembranças acerca do modo como a escola tratou-lhe a homoafetividade.

A data, local e horário dos encontros serão escolhidos de acordo com as disponibilidades dos participantes. Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro

financeiro para ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar para a melhoria da prática dos/as professores/as, podendo contribuir para o desenvolvimento e a qualidade da educação, num viés democrático e de acolhimento às diferenças.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos. Esclarecemos que os participantes da pesquisa terão total liberdade para não responder a qualquer dos questionamentos ou mesmo se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de penalidade.

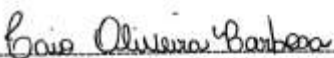
As informações adquiridas durante a pesquisa serão utilizadas em dissertação de mestrado e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais não serão divulgados sem estrita autorização.

Este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pelo pesquisador. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Aceito participar das atividades da pesquisa: “Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola”. Fui devidamente informado de que minha participação é voluntária e envolverá participação em grupo focal e produção de caderno de memórias. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Assinatura do/a participante

Caio Oliveira Barbosa



Gongogi

Setembro 20017



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr. Lucas Marques Barbosa, tenho a honra de convidá-lo(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa, intitulada “Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola”, desenvolvida pelo pesquisador Luciano Fernandes de Souza, vinculado ao Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Alcina Manuela de Oliveira Martins e do Professor Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes.

Após ser o Sr esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa conforme referida, por favor, assine o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a correlação entre a construção da homofobia na escola e a resistência ao discurso heteronormativo, cuja problemática foi formulada do seguinte modo: como estudantes assumidamente homoafetivos exerceram poder de resistência em relação ao discurso heteronormativo dominante no ambiente escolar durante seu ensino fundamental?

A sua participação nesse estudo é voluntária e envolve duas atividades distintas: participar de encontros para discussões com a metodologia de grupo focal, relacionados às seguintes palavras-chave, a saber, “sexo”; “gênero”; “alteridade”; “homofobia”, a exibição de documentários e curtas-metragens; além da composição de um “caderno de memórias”, com o objetivo de trazer à tona suas lembranças acerca do modo como a escola tratou-lhe a homoafetividade.

A data, local e horário dos encontros serão escolhidos de acordo com as disponibilidades dos participantes. Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro financeiro para ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar para a melhoria

da prática dos/as professores/as, podendo contribuir para o desenvolvimento e a qualidade da educação, num viés democrático e de acolhimento às diferenças.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos. Esclarecemos que os participantes da pesquisa terão total liberdade para não responder a qualquer dos questionamentos ou mesmo se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de penalidade.

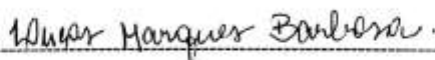
As informações adquiridas durante a pesquisa serão utilizadas em dissertação de mestrado e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais não serão divulgados sem estrita autorização.

Este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pelo pesquisador. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Aceito participar das atividades da pesquisa: “Consentida, ensinada, resistida: Discursos de egressos não heteronormativos sobre a homofobia na escola”. Fui devidamente informado de que minha participação é voluntária e envolverá participação em grupo focal e produção de caderno de memórias. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Assinatura do/a participante

Lucas Marques Barbosa



Gongogi

Setembro 2017

Anexo II – Questões abertas para interação em grupo focal

Encontro I

1. Por que é importante para vocês participarem de uma pesquisa como esta?
2. Recentemente um canal de televisão trouxe cena de beijo e sexo gay em telenovela. O que vocês acharam? Como vocês percebem que a sociedade age quando isto acontece? Estas cenas são discutidas na escola?
3. Caso ocorresse um beijo entre dois rapazes na escola, o que vocês acham que ocorreria?
4. Como é ser homossexual? Quando vocês se assumiram? Como foi? Contem um pouco dessa história, por favor.
5. Como é ser homossexual na escola?
6. O que vocês entendem por homofobia? Vocês já presenciaram na escola alguma prática homofóbica? Conte para nós, por favor.
7. Como os familiares de vocês lidam com a homossexualidade?
8. Vocês já sofreram algum tipo de preconceito na escola? Poderiam contar para nós, por favor?
9. Em algum momento, a escola tentou reverter sua homossexualidade? Como ela agiu?
10. Você já sofreu algum constrangimento na escola por ser gay? Como reagiu?

Encontro II

1. O que vocês acham da ideia de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, “não se nasce homem, torna-se homem”, “não se nasce homossexual, torna-se homossexual”?
2. A escola pode ensinar alguém a ser homossexual? Como isso ocorre?
3. A escola pode ensinar alguém a ser heterossexual? Como isso ocorre?
4. Vocês já foram punidos na escola por ser gay? Como reagiu?
5. Vocês já tiveram algum professor/a (diretor/coordenador pedagógico) assumidamente homossexual? Como ele agia na escola?
6. Vocês consideram que é dever da escola combater o preconceito homofóbico? Como ela deve agir? Como agiu com vocês? Que histórias poderiam contar?
7. As/os professores/as (diretor/coordenador pedagógico) trabalharam a diversidade de gênero na escola? Que exemplos vocês poderiam retratar?
8. Vocês consideram que os/as professores/as (diretor/coordenador pedagógico) estão preparados para falar de sexualidade?
9. Vocês acham que a homofobia pode contribuir para a evasão escolar? Sabem de algum colega que saiu da escola por ser gay?
10. Ao longo dos anos que estiveram na escola, vocês se lembram de terem outros colegas gays? Como eles eram? Onde estão hoje? O que poderiam contar sobre eles? Como eram tratados na escola?

Encontro III

1. Vamos tratar da relação religião e homossexualidade. O que vocês poderiam contar sobre esta relação? O que sentem?
2. É possível que a escola deixe de tratar da homossexualidade por conta da religião? Sabem de algum caso em que isto ocorreu? Poderiam retratá-lo?
3. Como vocês acham que alunos gays poderiam se fazer representar na escola? Como poderiam se organizar em grupos que reivindicassem seus direitos? Que direitos os homoafetivos deveriam reivindicar na escola?
4. Vocês tem percebido na mídia, televisão, facebook, atos de violência contra gays? O que pensam disso?
5. Como a escola poderia colaborar contra a violência homofóbica?
6. Em quais disciplinas na escola, vocês acham que os gays têm mais e menos espaço? Por quê?
7. Vocês acham que a homossexualidade afetou o seu desenvolvimento na escola? Por quê? Se vocês fossem heterossexuais, como acham que a escola lhes teria tratado? A escola trata com diferença quem é homossexual e quem é heterossexual? O que acham?
8. Vocês acham que o preconceito que os alunos homoafetivos sofrem afeta seu desenvolvimento na escola?
9. Como vocês reagiriam caso enfrentassem preconceitos homofóbicos na escola?
10. Poderia nos contar sobre colegas homofóbicos/as que você teve na escola? Como agem? Como você reagiu?