

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA**

**VOZES (DES)VELADAS... MEMÓRIAS DE HOMOSSEXUAIS SOBRE PRÁTICAS  
ESCOLARES**

**PARANAÍBA**

**2015**

**FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA**

**VOZES (DES)VELADAS... MEMÓRIAS DE HOMOSSEXUAIS SOBRE PRÁTICAS  
ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza

**PARANAÍBA/MS**

**2015**

**FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA**

**VOZES (DES)VELADAS... MEMÓRIAS DE HOMOSSEXUAIS SOBRE PRÁTICAS  
ESCOLARES**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Fernando Guimarães Oliveira da Silva para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em 29/09/2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Antonio de Souza (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Ao meu Tio: **DOSMARTY**, *in memorium* que me apoiou a seguir carreira docente.

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo é reflexo de esforços individuais, de orientação e, consubstancialmente, pela defesa de uma educação inclusiva baseada no respeito à diversidade de sujeitos que compartilham ideias e convivência na escola. Dada a complexidade dos discursos que permeiam a diversidade sexual, observa-se retração em posicionar-se favorável ao tema, porém, este estudo representa a indignação com as barreiras existentes no processo de reconhecimento da homossexualidade nas escolas.

Assim, agradeço ao orientador, José Antonio, por compreender meus momentos de ansiedade, impaciência e insegurança; nesses momentos, às vezes, escutá-lo acalmava meus ânimos e me motivava novamente. Sua postura em Universidade é uma referência relevante, o qual sei que posso me espelhar.

À Prof<sup>a</sup> Silvane de Freitas, pelo envolvimento com a temática do discurso durante a disciplina Discurso e Ideologia, promovendo a compreensão de conceitos relevantes em relação à análise do discurso e o tema de pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Rosana Zanelatto, pelas importantes reflexões no processo de qualificação e defesa que me motivou a ampliar os estudos sobre a diversidade sexual, principalmente porque conseguiu estabelecer pontes entre as duas áreas que atuo: educação e assistência social (CRAS).

Às amigas Jaqueline da Silva Felipe, Kelly Pacheco Ribas e Juliana Alves de Abreu, que mesmo distantes durante esse período, foram completamente responsáveis pelos momentos de descontração em relação à carga negativa acadêmica, profissional e familiar.

Aos amigos de curso: Aline, Alessandro, Carlos, Edneia, Rosimar, Renata, Adriana, Leandro, Júnior, Raquel, Noely, Tairê, Natália, Gilmar, Radaí, Sílvia; aos poucos momentos que tivemos, mas que foram o suficiente para compartilharmos histórias, memórias, produção científica, aprendizagem, carinho, fortalecendo a referência fraterna da turma.

Especialmente aos amigos: Carlos, pelas longas conversas no trajeto de volta para casa, sobre relacionamento, questões individuais, de pesquisa, histórias e memórias de pesquisa; à Aline e à Noely, pelo risos e choros compartilhados sobre os orientadores, sobre a pesquisa, as disciplinas; e à Tairê, pela amizade desde a etapa como alunos especiais; o que nos fortaleceu durante as exigências das disciplinas e no decorrer do processo.

À Kelly Cardoso Brasil, minha amiga de viagens quando alunos especiais.

Aos meus ex-chefes: Sonia Satiko Morita (Clínica da Criança) e Afrânio Augusto Azambuja (CAPS AD), que durante minha passagem pelo serviço público de Três Lagoas/MS, incentivaram a busca por novos referenciais de trabalho para que pudéssemos inovar no atendimento aos grupos minoritários de drogadição e transtornos mentais infantis.

Não poderia deixar de considerar aqueles espaços de educação cujas memórias me convidam sempre quando visito meu espaço de infância, as Escolas Municipais São João, atualmente denominada Professor Odeir Antonio da Silva, e Flausina de Assunção Marinho.

Aos profissionais referenciais que almejo ser e incitaram a permanecer na carreira acadêmica: Ana Lúcia Espíndola, desde as primeiras aulas de sociologia da educação; ao Professor, ilustre e carinhoso, Valdeci Luiz Fontoura dos Santos, e à Professora Lucimar Rosa Dias que, mesmo com/na diversidade curricular citada em seus nomes, deixaram marcas.

Ao amigo Klinger Teodoro Ciríaco, que sempre procura me envolver em suas produções acadêmicas e científicas

À diretora do CEI Massumi Otsubo, Simone Faleiros Zuque, pela referência de atuação junto às crianças de um área periférica de Três Lagoas.

Às crianças e profissionais das escolas municipais: Prof. Odeir Antonio da Silva, Senador Filinto Müller e Presidente Médici, e CEI Massumi Otsubo, pelas ausências; sei que são injustificáveis, mas tentei, ao meu modo, produzir significado em minha passagem.

À equipe técnica do Departamento Municipal de Assistência Social de Ilha Solteira/SP, que entenderam/motivaram minhas ausências para a conclusão desta pesquisa, os quais não posso deixar de citar: Roselli Domingos, Mayara Ladeia, Gabriela Balduino, Lurdinha Curi, Elayne Teshima, Mara Lopes, Dalva Pires e Tatiane Micas.

Ao meu pai: Guimarães; minha mãe: Nelita; meus irmãos: Lúcio, Mélkior e César (in memorium); e ao meu companheiro: Luan, pelas ausências constantes que foram indispensáveis para conclusão deste trabalho, pois mesmo sem compreenderem a importância do estudo em minha vida, incentivam-me quando penso não conseguir mais.

Aos amados amigos de rodízio de carro para lecionar nas Faculdades AEMS em Três Lagoas: Amanda, Cristiane, Fabiana, Larissa, Vinicius e Denis; sempre conversando, orientando e refletindo a respeito das escolhas que fizemos em relação ao ensino superior e às questões da vida; foram importantes também para incentivar e motivar a conclusão deste trabalho.

Às alunas do curso de Serviço Social das Faculdades AEMS: Pollyanna Marques Costa e Stephanie Suellen dos Santos Silva, por me ajudarem junto às pendências das disciplinas, do Núcleo Jurídico e da Coordenação de estágio do curso de Serviço Social.

Ao Eduardo, Cláudio, Mario, João Victor, Heruã, Jânio, Sebastian e tantos outros nomes, codinomes, fakes etc, que escondem sua homossexualidade por medo e vergonha de si, decorrentes do preconceito e da homofobia, que só aumentam.

## *Violões que Choram*

*Ah! plangentes violões dormentes, mornos,  
Soluços ao luar, choros ao vento...  
Tristes perfis, os mais vagos contornos,  
Bocas murmurejantes de lamento.*

*Noites de além, remotas, que eu recordo,  
Noites da solidão, noites remotas  
Que nos azuis da fantasia bordo,  
Vou constelando de visões ignotas.*

*Sutis palpitações à luz da lua.  
Anseio dos momentos mais saudosos,  
Quando lá choram na deserta rua  
As cordas vivas dos violões chorosos.*

*Quando os sons dos violões vão soluçando,  
Quando os sons dos violões nas cordas gemem,  
E vão dilacerando e deliciando,  
Rasgando as almas que nas sombras tremem.*

*Harmonias que pungem, que laceram,  
Dedos nervosos e ágeis que percorrem  
Cordas e um mundo de dolências geram,  
Gemidos, prantos, que no espaço morrem...*

*E sons soturnos, suspiradas mágoas,  
Mágoas amargas e melancolias,  
No sussurro monótono das águas,  
Noturnamente, entre remagens frias.*

*Vozes veladas, veludosas vozes,  
Volúpias dos violões, vozes veladas,  
Vagam nos velhos vórtices velozes  
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.  
Tudo nas cordas dos violões ecoa  
E vibra e se contorce no ar, convulso...  
Tudo na noite, tudo clama e voa  
Sob a febril agitação de um pulso.*

*Que esses violões nevoentos e tristonhos  
São ilhas de degredo atroz, funéreo,  
Para onde vão, fatigadas no sonho,  
Almas que se abismaram no mistério.*



## RESUMO

O presente estudo traz memórias de sujeitos homossexuais do GGFBR (Grupo Gay Facebook Brasil). Aborda as representações que os homossexuais criaram durante seus períodos escolares, no que se refere à discriminação e ao preconceito vividos, às violências e às práticas escolares. Observa-se que os sujeitos conviveram com experiências de discriminação e da homofobia que contribuíram para entender a demarcação ideológica presente nos ditos dos sujeitos da comunidade escolar, que também refrataram na constituição da representação de si. Assim, a pesquisa utilizou a abordagem da pesquisa qualitativa, aliada aos pressupostos da Análise do Discurso, baseando-se em teóricos como Foucault (1979; 1986; 2003; 2013), Goffman (1988), Junqueira (2009), Louro (2007; 2008; 2009), Orlandi (1994; 2012) e Coracini (2007; 2010; 2011), para compreender a concepção de homossexualidade e diversidade sexual que oferece suporte para questionar a hegemonia das concepções heteronormativas que explicam as relações sociais e educacionais dos sujeitos, ritualizando as atividades da escola, bem como criar condições para entender os fragmentos e os efeitos de sentido que produzem exclusão nos contextos de convivência dos homossexuais. Realizaram-se, também, leituras a respeito dos movimentos sociais e as conquistas para o público LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e travestis), perfazendo um itinerário que problematizasse a formação de professores e a relevância da diversidade para ressignificar os conceitos que demarcam suas práticas educativas. No que se refere à coleta e análise de dados, foi feito o convite aos participantes do GGFBR, marcando, aleatoriamente, alguns sujeitos, visando a promover o convite; após isso, obteve-se um quantitativo de oito memórias; destas, foram utilizadas sete, visto que trouxeram dados relevantes sobre o tema de nosso estudo: as memórias de discriminação, violência e práticas escolares. Como conclusão, considera-se que a compreensão atual que têm de si refratou as experiências negativas vividas pelas piadinhas preconceituosas, violências e assédios vividos, como alvos de brincadeiras depreciativas em aulas de Educação Física e Ciências, indicando que a escola representou um ambiente de formalização de performatividades de gênero, inscrevendo nos corpos desses sujeitos seu estigma, por não corresponder aos atributos predeterminantes do gênero masculino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Homossexualidade. Violências. Discurso. Representações de si.

## ABSTRACT

This study brings homosexual subjects memories of GGFBR (Gay Group Facebook Brazil). It addresses the representations that homosexuals have created during their school periods, with regard to discrimination and prejudice experienced, the violence and school practices. It is observed that the subjects lived with experiences of discrimination and homophobia have contributed to understanding the ideological demarcation present in the said subjects of the school community, which also refracted in the constitution of the representation itself. So the research used a qualitative research approach, together with the assumptions of discourse analysis, based on theoretical as Foucault (1979; 1986; 2003; 2013), Goffman (1988), Junqueira (2009), Blonde (2007; 2008; 2009), Orlandi (1994, 2012) and Coracini (2007; 2010; 2011), to understand the concept of homosexuality and sexual diversity that offers support to challenge the hegemony of heteronormative conceptions that explain the social and educational relations of the subjects, ritualizing school activities as well as create conditions to understand the fragments and the effects of meaning that produce exclusion in the coexistence of homosexual contexts. There were also readings about the social movements and achievements for the LGBT (lesbian, gay, bisexual and transvestites), making an itinerary that problematized teacher training and the importance of diversity to reframe the concepts that mark their educational practices. With regard to data collection and analysis, the invitation was made to the participants of GGFBR by checking randomly a few subjects, aiming to promote the invitation. After this, there was obtained a quantitative eight memories; of these, seven were used, as containing relevant data on the subject of our study: the memories of discrimination, violence and school practices. In conclusion, it is considered that the current understanding they have of themselves refracted negative experiences by prejudiced jokes, violence and experienced harassment, as targets of derogatory jokes in physical education classes and Sciences, indicating that the school was a formal environment gender performativities, entering the bodies of these subjects its stigma by not predetermining match the attributes of the male.

**KEYWORDS:** Homosexuality. Violence. Discourse. Representation of themselves.

## **LISTA DE SIGLAS**

AD: Análise do discurso

AIE: Aparelhos ideológicos do Estado.

AIDS: Síndrome da Imuno-deficiência humana.

CAPES: Centro de Aperfeiçoamento e Formação de Pessoal do Ensino Superior.

CID: Código internacional de doenças

CORSA: Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor

DST: Doenças sexualmente transmissíveis.

GGB: Grupo Gay da Bahia

GGFBR: Grupo Gay Facebook Brasil

IBCT: Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LGBT: Lésbicas, gays, bissexuais e travestis

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Tecnologias

UNIRIO: Universidade do Rio de Janeiro

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. HETERONORMATIVIDADE, ESCOLA E DIVERSIDADE SEXUAL .....</b>	<b>20</b>
1.1 A Escola e a perspectiva heteronormativa .....	20
1.2 Disciplina, poder e controle dos corpos .....	28
1.3 Movimento social LGBT: suas lutas e projetos de emancipação .....	33
1.4 Formação de professores e diversidade sexual .....	39
1.5 Pesquisas no campo da diversidade relacionadas à temática .....	42
<b>2. DISCURSOS, RELAÇÕES DE PODER E A VISIBILIDADE HOMOSSEXUAL ....</b>	<b>49</b>
2.1 Análise e condições de produção do discurso .....	49
2.1.1 Sujeitos, análise do discurso e memórias .....	53
2.1.2 O Grupo Gay Facebook Brasil (GGFBR) .....	60
2.2 Discursos sobre a homossexualidade .....	62
2.3 Identidade, discurso e poder .....	67
<b>3. MEMÓRIAS, ESCOLA E IDENTIDADE.....</b>	<b>74</b>
3.1 Memórias de violência não física .....	77
3.2 Memórias de violência física .....	90
3.3 Memórias de práticas escolares .....	108
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>142</b>

## Introdução

Historicamente, em diversas culturas, as pessoas com orientação homossexual têm sido vítimas de discursos e ideologias carregadas de preconceito que visam estigmatizar tal orientação sexual: se na Grécia antiga era comum o envolvimento entre pessoas do mesmo sexo, em Roma eram repudiadas; a Idade Média, fortemente marcada por enunciados religiosos, também buscou não apenas a ocultação do homossexual, mas sua punição com medidas corretivas. Por intermédio dessa cronologia, subentende-se que esses sujeitos homossexuais conviveram, corriqueiramente, sendo alvos de práticas discursivas calcadas em discriminação e cenas que explicitam a interdição sobre o assunto.

As questões minoritárias se tornaram, mais recentemente, assunto de diversos campos teóricos: tais questões são amplamente debatidas tanto por estudiosos ligados à academia como também por movimentos sociais que surgem sob a afirmação dos direitos humanos e sociais, no entanto, ainda se percebe o assujeitamento simbólico dos homossexuais em práticas discursivas e ideológicas calcadas no senso comum. Atualmente, em nosso país, busca-se a efetivação de propostas que considerem contextos de vida de sujeitos de minorias sociais, ou seja, uma proposta de educação para a diversidade que diminua preconceitos que desconsiderem as diferenças, em todos os seus aspectos.

Como um tema que se insere no âmbito da proposta de educação para diversidade, vale destacar que as escolas brasileiras possuem, respeitando legislações específicas, propostas educativas que atuam na reconstrução dos discursos que cristalizam ideias que deturpam as imagens e representações que se formalizam sobre a homossexualidade. Na esteira de Louro (2007, p. 11), as questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual começaram a fazer parte da escola, promovendo uma cultura de respeito às diferenças e que “[...] coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa transformar as rotinas escolares, e problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão.”

A partir dessa noção, os cenários das rotinas escolares interagem na formação social e pessoal das identidades dos sujeitos, o que nos leva a questionar as experiências formativas e ideológicas que vão se fortalecendo nas práticas escolares que se responsabilizam pela performatividade de gênero implícitas nas ações pedagógicas. Em Foucault (1979), observa-se que o discurso não consegue dar conta de apreender todos os cenários dos infinitos acontecimentos que se fazem existir em práticas pedagógicas e rotinas escolares. Nesse sentido, resta-nos questionar o que a educação tem proporcionado no que se refere à formação de estudantes homossexuais que transcendem as barreiras da heteronormatividade?

Diante dessa contextualização provocadora, evidencia-se bastante oportuno discutir as questões relativas à diversidade sexual na escola. Foucault (1986) considera que a sexualidade é permeada de discursos culturais que refratam tramas sociais, uma vez que ao produzir ditos e não ditos sobre os corpos e prazeres, inclui, nas relações, ações que vigiam os corpos, determinando comportamentos e conformando os sujeitos às regras sociais. Nessa perspectiva, podemos considerar que a homossexualidade está sujeita, primeiramente, à definição da normatividade, para, logo, constituir-se enquanto uma prática do campo das diferenças (SILVA, 2005).

A marcação social dos corpos heterossexuais se constitui a partir dos referenciais biológicos de desenvolvimento. Essa demarcação do corpo estabiliza as explicações sobre gênero e sexualidade que, de acordo com Souza Filho (2009), impossibilita a construção social da sexualidade porque os símbolos que designam as performatividades de gênero são discursos culturais que instituem, arbitrariamente, a irreversibilidade da natureza do corpo. Com base nessa fronteira-limite, na perspectiva de LOURO (2008), inicia-se o mapeamento dos “trejeitos” da homossexualidade, reforçando contextos discursivos que depreciam os homossexuais; nessa condição, os sujeitos, ao atravessarem essa fronteira, imprimem em si a transgressão da norma, o que gera punições, rótulos e penalidades.

Dessa maneira, as discursividades preconceituosas, que insistem em discriminar os homossexuais, infiltram-se nos contextos relacionais das escolas e propiciam o acesso a uma imagem degradada sobre essa identidade. Por sua vez, essa imagem será utilizada para definir o diferente, bem como o acesso ao respeito, direitos, convivência etc, que atuarão nos conflitos identitários que esses sujeitos vão constituindo de si.

Um panorama dos estudos de diversidade sexual nas escolas tem apontado, conforme Junqueira (2009, p. 23), que “[...] aliada a outros fatores, a formação escolar pode contribuir para promover movimentações neste cenário”. A observação feita pelo autor nos conduz à problematização do papel da escola no que se refere à formação escolar, visto que as práticas dos profissionais das escolas estão baseadas em inscrições discursivas e ideológicas que produzem e reproduzem ditos padronizados (“verdades”) sobre o sexo, fixando junto à homossexualidade uma representação negativa do sujeito, calcada em efeitos enunciativos, provenientes de uma “heterogeneidade discursiva” (ORLANDI, 2012), do “Outro” (CORACINI, 2007), dos espaços de enunciação (FERNANDES, 2008) que promovem um tratamento hostilizado na escola.

Assim, esta pesquisa objetivou, num primeiro momento, revelar contextos discursivos que contribuiriam para compreender o atendimento educacional à homossexualidade a partir memórias de sujeitos homossexuais do Grupo Gay Facebook Brasil (GGFBR). Entretanto, no decorrer da pesquisa, notamos que as memórias desses sujeitos não foram responsáveis apenas por nos informar as discursividades e ideologias que determinavam exposições vexatórias e contextos de violência, mas também para formalizar a ideia de que a escola também representou um dos espaços de constituição da representação de si, que esses sujeitos foram consolidando nas interações conflituosas que conviviam na escola, o que nos leva a Coracini (2007), quando a autora trata dos “fios de identificação” que possibilitam que a memória discursiva formalize representações de si.

Para concretizar esta pesquisa, definimos, como objetivos gerais: dar voz aos sujeitos homossexuais sobre suas memórias da trajetória escolar, enfatizando as barreiras enfrentadas, bem como a existência de ações educativas aplicadas frente à necessidade de trabalhar o tema, como proposta de diminuição do preconceito, violência e o reconhecimento da diversidade sexual como um fator de expressão da orientação sexual humana.

Os objetivos específicos foram:

- Revelar, por meio do discurso e memórias dos sujeitos homossexuais, como em suas perspectivas, a escola tem trabalhado, ou não, a questão da diversidade sexual;
- Tratar a percepção que tais sujeitos possuem acerca de eventuais violências (simbólicas ou não) geradas em ambiente escolar e relacionadas à orientação sexual;
- Verificar se, de fato, as políticas de combate à discriminação vêm sendo trabalhadas no ambiente escolar e de que forma a escola tem contribuído, ou não, para a construção de uma sociedade mais igualitária;
- Contribuir para a difusão de um pensamento que combata a heteronormatividade no âmbito das escolas, a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa.

Ressaltamos, com isso, ser de extrema importância reavivar, no discurso do homossexual, suas percepções acerca das ações educativas em ambiente escolar no que tange à diversidade, bem como a detecção de como pode, eventualmente, ser efetivada a prática de ações pedagógicas pautadas pelo heteronormativismo, apontando contribuições e impasses para uma abordagem sobre a diversidade sexual no ambiente escolar.

O GGFBR possui 2.096 participantes, dos quais ofereceram contribuições apenas oito. Esses sujeitos tiveram espaço para definir quais memórias consideravam indispensáveis reavivar em situações de exposição, violência, práticas pedagógicas e escolares de diversidade

sexual; isso nos levou a selecionar aquelas que trouxeram contextos significativos para compreender o silenciamento explícito em práticas escolares que desprezaram a homossexualidade que reclamava espaço no currículo e na escola, sendo sete memórias analisadas.

Feita essa breve exposição contextualizada do recorte teórico e dos sujeitos de pesquisa, consideramos a metodologia empregada: análise do discurso. A análise do discurso nos levou a encontrar nas memórias dos sujeitos pesquisados: a enunciação, o recorte temporal e a constituição de si frente aos fatores exteriores ao processo de afirmação/construção da identidade homossexual. Resgatar as memórias nos fez entender que a constituição de si no presente se faz, primeiramente, num exercício constante de compreender-se no passado para explicar atitudes no presente (FERNANDES, 2008); (BRANDÃO, 2004).

A aplicabilidade dessa metodologia trouxe contribuições para compreender a dinâmica das atividades pedagógicas pautadas no heteronormativismo, que se fazem presente nas atitudes da comunidade escolar e da família; discursos sobre performatividade de gênero presentes nas práticas escolares; mascaramento da identidade homossexual para sentir-se pertencente a um grupo e também de auto proteção no contexto violento que esses estudantes viviam, cotidianamente. Notamos que apenso, ao discurso de suas memórias, há um constante e oscilante apelo à naturalização das práticas de homofobia vividas que, conforme Rios (2009), manifesta, o processo de introjeção das práticas de homofobia e conformidade com a negação e o sentido pretenso em intencionalidades ideológicas, que demarcam esses sujeitos. Portanto, a partir das vozes de sujeitos homossexuais que reavivaram suas memórias que contribuíram para constituição de suas identidades, observou-se que as memórias desses sujeitos oscilavam entre a representação positiva de si e naturalização dos constrangimentos que viviam e a representação negativa que os levaram a sentir, eventualmente, a ilusão de respeito, aceitação e tolerância; contradição “necessária” (ORLANDI, 2012) que oferece a ilusão de “plenitude” (HALL, 2006) e “unidade” (SILVA, 2005) de suas identidades.

Nesse sentido, objetivou-se revelar nos discursos (des)velados pelas memórias a enunciação dos sujeitos homossexuais em relação às percepções criadas sobre a escola que determinaram condições de inclusão/exclusão, cujos resultados contribuíram para a difusão de um pensamento contra a heteronormatividade compulsória (LOURO, 2008) nas atividades e rotinas escolares.



Para contribuir com essa ideia, no primeiro capítulo destacaram-se as leituras empreendidas sobre orientação sexual a partir da construção social dos corpos e o abandono de práticas essencialistas de predestinação e do sistema biológico conservador, responsáveis por fortalecer uma cultura heteronormativa, bem como, de acordo com Foucault (1987) as tecnologias políticas (métodos de disciplina dos corpos) empreitadas pela escola na construção de espaços que divulgam a homossexualidade como a única identidade possível; também consideramos os avanços propostos pelos movimentos sociais em busca de revisitar os discursos e as relações de poder sobre a diversidade sexual. Nesse capítulo, ainda, buscou-se discorrer sobre as pesquisas relacionados ao campo da diversidade sexual, visando compor o repertório sobre a temática. Constatou-se que as disparidades entre homem e mulher também aquecem as discussões sobre diversidade sexual, porque são frutos de uma construção cultural que institui símbolos e marcas nos corpos dos sujeitos, determinando acessos a direitos e deveres, salários, comportamento, roupas, postura em sociedade, modos de falar, caminhos, trejeitos sociais, costumes, dentre outros aspectos. Esses símbolos que demarcam os corpos são convenções que cada sociedade cristaliza, no entanto, vale frisar que esse conjunto idealizado heteronormativo não é estático, sendo permeado de constantes mudanças.

A partir da afirmação das características que definem a identidade do homem e da mulher, há quem possa definir o homossexual como aquele que abandona sua posição (homem/rígido e mulher/frágil) para assumir a identidade do sexo oposto; ideias e discursos como esses se consolidam, ou o que se acredita ser natural para as identidades.

Para entender esse cenário enunciativo, o segundo capítulo trata da análise das condições de produção dos discursos e ideias que se fortalecem para explicar, pejorativamente, a homossexualidade; discursos influenciados pelas condições históricas e sociais que determinam a enunciação dos sujeitos que por sua vez, têm suas identidades constituídas dessa interação com o “Outro” que se desloca num processo de “interdiscurso” (ORLANDI, 2012). Ainda, fez-se necessário discorrer sobre os sujeitos pesquisados no GGFBR, trazendo as condições de produção presentes no grupo e a abordagem de memórias que se pretende utilizar como recurso de análise.

Devido à relevância dos discursos para determinação histórica de um enunciado, as imagens, memórias discursivas e interdiscurso a respeito da homossexualidade constroem e viabilizam a estabilidade de uma representação negativa dessa orientação sexual. Frente às tecnologias de poder (métodos de controle) que fixam enunciados sobre o homossexual,

observa-se que, historicamente, a homossexualidade veio se constituindo como prática incompreensível, tolhendo esses sujeitos, promovendo por meio de atos de discriminação, a negação de si e o conflito da “incompletude” (SILVA, 2005).

Os ditos e não-ditos sobre a homossexualidade, que caracterizam essa expressão pelo viés hostil, concretizam-se por meio de estereótipos de gênero que modelizam a performatividade em veículos midiáticos, familiares, religiosos, políticos e morais; chegam à escola em atitudes e práticas pedagógicas que contribuem para homogeneizar os desejos dos estudantes e situar a heterossexualidade como a maneira correta de se expressar. Assim se percebe, por meio da noção da sexualidade como uma “construção social” (SOUZA FILHO, 2009), o deslocamento do determinismo biológico para infinitas, variáveis e “novas articulações” (HALL, 2006) identitárias para expressar a sexualidade.

No que se refere a essa compreensão de sexualidade, no terceiro capítulo, elaboramos uma leitura das discursividades ditas e não-ditas nas memórias dos sujeitos do GGFBR, destacando as memórias sobre as exposições vexatórias, as violências sofridas e as práticas escolares de diversidade que experienciaram. No que se refere à heterogeneidade constitutiva dos discursos desses sujeitos, observamos a atuação do interdiscurso e da interpelação ideológica na constituição de suas identidades e das situações de preconceito que sofriam, impondo com isso uma “reprodução involuntária” (RIOS, 2009) das exclusões e violências vividas. A atuação do Outro na constituição de seus enunciados foi identificada nas imagens que construíram de suas experiências escolares, alvos constantes de piadas, xingamentos, injúrias, chacotas etc, que foram determinando o tratamento hostilizado por parte dos demais sujeitos da comunidade escolar, que fizeram com que esses sujeitos, também, convivessem com o “ocultamento da identidade real” (GOFFAMAN, 1988).

Vale enfatizar também a ausência da escola no trato com as exposições vexatórias e violências vividas, refratando que as iniciativas por parte da escola, reavivadas em suas memórias sobre seus períodos escolares, são resultantes da leitura que cada gestão escolar, professor e estudantes fizeram sobre a homossexualidade. Já em relação às práticas escolares, suas experiências trouxeram que há um alinhamento entre as práticas escolares e a performatividade de gênero em aulas de Ciências e Educação Física, que também contribuíram para uma representação negativa, bem como a subversão desses padrões.

Portanto, essas vozes revelaram que as memórias individuais também podem se tornar “memórias coletivas”, na medida em que materializam os enunciados apenas em discursos oficiais sobre a homossexualidade como uma prática que contraria a norma,

incutindo nas práticas escolares contextos de vigilância que tendem a instituir identidades estáveis como a única maneira de se constituir enquanto sujeitos. Diante disso, a escola representou para esses sujeitos um espaço, violento e injusto, posto que o silêncio oferecido desconsiderou o direito desses sujeitos de ter autonomia, praticar cidadania e conviver com os demais sem discriminação e preconceito.

Essas memórias marcaram fragmentos do desejo de se sentirem “resolvidos” (HALL, 2006), que por meio de seus discursos ofereceram a ilusão de estarem “completos” quando dizem que não sofreram as influências negativas das circunstâncias enunciativas narradas dos respectivos períodos escolares.

# 1 – HETERONORMATIVIDADE, ESCOLA E DIVERSIDADE SEXUAL

## 1.1 A Escola e a perspectiva heteronormativa

O diálogo, a seguir, dispõe-se a realizar uma articulação teórica entre as concepções de escola, heteronormatividade e diversidade sexual. Ressalta-se, com isso, uma leitura de que a homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, e outros modos de relação sexual são compreendidas como uma orientação sexual, visando assim romper com a

[...] formulação teórica (em psicologia, antropologia, sociologia, pedagogia etc.) que define a homossexualidade como uma orientação sexual em direção a pessoas do mesmo sexo. Deve se evitar, contudo, a confusão de pensar apenas a homossexualidade (e talvez também a bissexualidade) como uma orientação sexual, como se a heterossexualidade fosse coisa diferente de uma orientação. Que é uma orientação sexual? Em geral, define-se a orientação sexual como atração e o desejo sexuais (paixões, fantasias) do indivíduo por um outro de um gênero particular (SOUZA FILHO, 2009, p. 112).

A partir dessa definição de que as sexualidades se diferenciam de acordo com as fantasias e paixões dos sujeitos, o que nos interessa é a homossexualidade. Dada essa definição, dispomo-nos a compreender a escola como heteronormativa. Em vista disso, pretende-se analisar o modo como a escola faz a interação entre a cultura heteronormativa e a diversidade sexual. É interessante lembrar que, para Louro (2009, p. 90), “[...] na medida em que se inventa a homossexualidade” vai se constituindo uma sociedade com base em diversas explicações que infundadas, ou não, fortalecem os dizeres sobre a heterossexualidade, repetindo, assim, as regras da normatividade hetero.

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado (LOURO, 2009, p. 90).

Compreende-se que essa normatividade heterossexual norteia as práticas das várias instituições que garantem uma sociabilidade aos sujeitos. A escola como uma dessas instituições organiza suas rotinas, fundamenta suas práticas pedagógicas e o modo como os demais profissionais compartilham esses significados, baseando-se em performances

correlatas ao gênero masculino e feminino. Mais que isso, destacam-se também as práticas simbólicas de tratar de modo exploratório, vexatório e explícito a conduta de crianças que se assemelhem com a do gênero oposto ao seu, expondo-se com brincadeiras, piadas etc, que já deixa claro o tratamento que será oferecido a elas, caso orientar-se homossexualmente.

Junqueira (2009, p. 15) apontou que a escola se omite diante das situações de exposição e discriminação de indivíduos homossexuais, com resultados preocupantes para identidade desses sujeitos, sendo que repercutem de “maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, autoaversão”. Nessas repercussões negativas para a identidade homossexual, Junqueira (2009) fez uma denúncia a respeito do comprometimento pessoal e social que a condição de homossexual na escola imprime nas interações desses estudantes. Nesse quadro preconceituoso em que as práticas acontecem, subtende-se que há uma inviabilidade de ações educativas com o tema da diversidade sexual, posto que questiona os modelos que alinham performance<sup>1</sup> e gênero.

Há, na verdade, um investimento significativo na educação escolar a serviço da economia. Desse modo, Libâneo (2010) entende que a mudança global na economia oferece experiências da perda da autonomia dos países periféricos, levando a uma naturalização da exclusão social. No que se refere aos grupos minoritários, Louro (2009), por sua vez, ponderou que a (in)visibilidade desses sujeitos são imprescindíveis para que se crie um padrão de um sujeito considerado normal para, no âmbito dessa normalidade, definir os contornos da diferença e dos estranhos.

A inclusão do homossexual nas atividades escolares conduz a escola à desestabilização das explicações sobre gênero, orientação, desejo etc, que os estudantes trazem de suas formações familiares. Em função da complexidade dessa formação familiar, a escola, em alguns momentos não problematiza o assunto. Dados apresentados por instituições renomadas de pesquisa têm demonstrado a importância de a escola se abrir para problematizar as diferenças sexuais, bem como produzir espaços de reflexão sobre as sexualidades, com o intuito de incluir os professores e os pais nessas discussões. Nesse sentido, Abramovay; Castro e Silva (2004), apresentando suas pesquisas sobre “juventude e sexualidade” à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Tecnologias (UNESCO), frisaram que os professores colaboram diretamente para a reprodução do preconceito, concluindo, também, que muitos professores, ainda veem a homossexualidade como doença e perversão.

---

<sup>1</sup> O conceito de performatividade, de acordo com Butler (1993, p.2) são “as normas regulatórias do “sexo” que atuam de uma maneira performativa para constituir a materialidade de corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual no serviço da consolidação do imperativo heterossexual”.

Destaca-se também que dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) revelam que no Brasil existem cerca de 60 mil casais homossexuais vivendo juntos, sendo que 99,6% desse universo não têm formalmente declarado sua união, representando 0,1% total de domicílios. Esse universo de sujeitos desconsidera aqueles que possivelmente possam não declarar seus vínculos afetivos, decorrentes da ausência de autoaceitação, bem como outros problemas de reconhecimento.

Os dados citados pela UNESCO e IBGE demonstram que a escola não está alheia às diversidades existentes na comunidade que a cerca, mas que é preciso que as práticas e sua atuação incluam os contextos vividos pelos homossexuais de modo significativo. Diante disso, os estudos de Bourdieu sobre campo, capital e habitus destacam a distância das ações da escola em relação aos contextos de vida dos estudantes. Dessa forma, suas contribuições apontam que a escola produz, no cenário de reprodução, constantes infiltrações nas consciências dos sujeitos, operando em sistemas de classificação e banalização das diferenças. Diante dessas informações, fez-se uma leitura acerca de como a escola tem contribuído (ou não) para uma difusão das diferenças sociais, culturais, sexuais etc.

É válido afirmar, então, que os campos definem-se “[...] como um sistema de desvios de níveis diferentes e nada, nem nas instituições e nem nos agentes, nem nos actos, ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio dos jogos das oposições e das distinções” (BOURDIEU, 2003, p. 179). Traduzindo para a realidade deste estudo, indaga-se: o que o campo tem oferecido de possibilidades de reconhecimentos dos sujeitos homossexuais e de suas orientações? Silenciar-se frente a essa indagação responderia aos aspectos negativos da questão; não queremos, contudo, finalizar ao dissabor dos preconceitos, o que nos leva a compreender as relações do campo com a constituição das ações da escola, sua regularidade e objeção sobre os sujeitos para, logo após, destacar que diferenças têm sido geradas.

Cada campo cria suas relações e oferece uma orientação aos sujeitos que participam dele. Atuando na mesma linha de raciocínio de Bourdieu, Almeida (2002, p. 20) ressaltou que: “Cada campo dá vida a uma forma específica de interesse – um reconhecimento tácito do valor das apostas em jogo e um domínio prático das suas regras”. Nesse pressuposto, o interesse da escola em alinhar a orientação sexual dos alunos em relação à heteronormatividade define o perfil de sujeito indispensável para a condução da sociedade livre de desestabilidades, favorável, porém, à concorrência, alianças e conflitos, desde que correspondente ao projeto dominante de poder.

Nessa compreensão, com suporte nos estudos de Louro (2001, 89), consideramos que a escola tem silenciado as vozes em sua ambiência, evidenciando suas práticas de construção das diferenças, o que formaliza seu papel diante da garantia da norma. A autora enfatizou, também, que fazendo isso a escola objetiva “eliminar” esses sujeitos ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas ditos “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”.

A escola utiliza os recursos existentes no campo para garantir a disseminação, em suas práticas escolares, de seus estatutos de verdade. Na concepção de Almeida (2002, p. 20), esses recursos são denominados de capitais: econômicos, culturais e relacionais que, de tão relacionadas, podem ser reconvertidas, ou seja, “[...] conseguir um emprego utilizando-se de relações pessoais é converter o capital social (relacional) em capital econômico [...]”. Bourdieu (2003, p. 145) considera que para entender o capital também se faz necessário entender o poder simbólico, assim “O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio.”

Nesse campo (escola), vislumbra-se uma proposta de subversão das condições de produção discursivas que definem o alinhamento dos sujeitos, e sobretudo, visando mobilizar os homossexuais e heterossexuais (família e sociedade) para refletir sobre a invenção histórica depreciativa sobre a identidade homossexual, o que de negativo reproduz e o que ainda permanece por dizer sobre esses sujeitos (FOUCAULT, 1987).

Feita a análise do campo e do capital que determinam a heterossexualidade compulsória, buscamos compreender o *habitus* existente nesse contexto. Assim, para além de uma definição simplista do campo como um ambiente que reflete as relações de poder, o *habitus* insere-se no âmbito do campo, visando nortear e orientar a posição dos sujeitos, ocorrendo, entre o campo e o *habitus*, uma relação de reciprocidade (ALMEIDA, 2002).

É importante observar que o *habitus* determina o sentido que os sujeitos dão às suas relações sociais. Nesse sentido, ele funciona como mediador das relações existentes no campo. Por assim dizer:

[...] como um sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2005, p. 191).

A escola como um campo, também produz uma atividade simbólica que reproduz diferenças sociais, atuando na consciência dos sujeitos, determinando seus modos de dizer e pensar sobre a sexualidade. No tocante a essa configuração, encontra-se, oposto, o campo da homossexualidade, que se situa às margens das construções negativas, ou seja, por não representar-se isonomicamente, observa-se a gradual perda de espaço e o enfraquecimento das ideias contrárias à heterossexualidade.

Entretanto, a posição que as reivindicações sociais vêm apresentando em relação ao reconhecimento dos sujeitos homossexuais e de seus direitos convoca-nos a compreender o exercício das práticas escolares, que interage diferentes modos de ser e estar no mundo. Segundo Dinis (2008, p. 486), são essas minorias “[...] que me arrancam da pretensa estabilidade de uma identidade fixa (um modo padronizado de pensar, sentir, agir), provocando-me com um incessante convite para diferentes formas de ser-estar no mundo”.

Esse convite compartilha do efeito que o viver nas fronteiras nos coloca. Efeito esse que interage os sujeitos no âmbito de uma compreensão de que ambos (homossexual e heterossexual) têm liberdade de expressar e viver sua orientação sexual, sem, necessariamente, assumir identidades passageiras e afirmativas do gênero masculino e feminino dominantes.

No entanto, a despeito do *habitus*, existe um caminho fronteiro que delimita os sentidos produzidos sobre sentir-se homossexual, bem como o modo como o campo heteronormativo tem formalizado os preconceitos sobre os homossexuais. A fim de construir uma política pós-identitária para a educação, Louro (2008, p. 32) destacou que reconhecer-se na identidade homossexual requer “demarcar suas fronteiras e implicava uma disputa quanto às formas de representá-la”. Resgatando o conceito de *habitus* de Bourdieu, pressupõe-se que a inculcação da imagem do homossexual paira, no ambiente escolar, como uma prática interdita e vigiada, o que, atualmente, ocorre em liberdade sexual aos heterossexuais e a uma interdição da homossexualidade, como se fosse passível de tolerância e um discurso intocável, e que, de tão irregular, é aceitável sem problematização.

Nessa direção, o *habitus* do campo subversivo ao normativo pode ser compreendido pela orientação que os sujeitos assumem na determinação de suas escolhas. Desse modo, por ser diferente da sexualidade padrão, o homossexual ingressa em um estilo de vida cuja convivência se processa em grupos de pertencimento com espaços próprios, às vezes distantes dos espaços em que podem circular, tranquilamente, os heterossexuais.



Como já visto, há uma reciprocidade do *habitus* com o campo. Isso nos permite concluir que o campo de exclusão dos homossexuais determina o modo como a sociedade aceitará ou compreenderá o que é a homossexualidade. Entende-se, então, que o preconceito é gerado na/pela sociedade que, apesar de se posicionar com um discurso favorável à diversidade sexual, não consegue desvincular-se de práticas que discriminam.

De qualquer modo, a construção social do corpo e do gênero, de acordo com Foucault (1988), determina-se a partir dos diversos pontos de poder que são socializados pelas relações sociais. Nessa difusão compulsória do poder, socializam-se as pretensões da educação, sendo que a busca pela qualidade, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), centra-se na articulação entre os direitos humanos e o desenvolvimento integrado do país.

Por isso, a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada (BRASIL, 2007, P. 19).

Baseando-se nessa definição, inscrevem-se nos corpos as performances de gênero, baseando-se na determinação biológica convencionalizada pelo órgão sexual masculino e feminino, ou seja, pela posição de passivo, subalterno e castrado à figura feminina, conseqüentemente, a figura masculina é determinada pela posição ativa, rígida e viril.

Nesse sentido, de acordo com Ribeiro; Soares e Fernandes (2009, p. 197), analisa-se que, desde a entrada dos sujeitos nas relações sociais, as práticas de significação proporcionam a apreensão de conteúdos sociais que imprimem itinerários, “funcionando como um amplo domínio simbólico, no qual e por meio do qual dão sentido às suas vidas e suas subjetividades são produzidas e transformadas.”

Ocorre, de fato, a socialização no espaço escolar de uma naturalização das divisões de performances sexuais, promovendo certos acessos e limites, bem como sinaliza e inculca na consciência dos sujeitos, mesmo que simbolicamente, significados concernentes ao empoderamento de contextos externos à realidade dos sujeitos. Ou seja, em certos contextos de pertencimento dos sujeitos, é possível perceber que as escolas cobram dos estudantes de classes populares e de diversas condutas, atitudes que não condizem com seus sentimentos, percepções e ideias.

Em a dominação masculina, Bourdieu (2002) ressaltou que a masculinização do corpo do homem e a feminilização do corpo da mulher adestram os gêneros ao condicionamento do *habitus* que favorecem a dominação masculina nos jogos sociais. Desde então, se considerarmos que o ambiente escolar se inscreve como uma instituição, onde acontece um jogo e uma arena de interação social, observa-se a constante manutenção do *habitus* favorável à heteronormatividade e, nessa relação, o campo também é moldado, assim como amplia a intensidade das desigualdades que a homossexualidade enfrenta ao “invadir” esse campo. (grifo nosso)

É nesse cenário que a escola inclusiva tenta reconfigurar sua prática rumo à desconstrução dos padrões heteronormativos que condicionam a convivência e a formação dos sujeitos em seu espaço, para assim tentar, por um lado, efetivar as discussões acerca da naturalização da homossexualidade com vistas a diminuir o preconceito, por outro, atingir tal proposta, oportunizando que os ditos normais convivam com as diferenças de orientação sexual, com o objetivo de aprimorar e renovar conceitos sobre a homossexualidade.

A partir desse padrão heteronormativo citado, e de sua intensa disseminação nas práticas da escola, que segundo Bourdieu (2002) criam-se e fortalecem-se evidências válidas de que a homossexualidade está ligada ao estranho. Para subverter essa prática naturalizada pelos sujeitos da escola, é preciso criar espaços que desconstruam a ideia de homossexual, descrita por Foucault (1988) como parte do grupo de sujeitos considerados anormais durante os séculos XVIII e XIX.

Corroborando com essa perspectiva, Dinis (2008) resalta que uma das dificuldades que a educação enfrentou para efetivar uma educação norteada para diversidade sexual foram as interlocuções que a educação fez com as questões do campo do conhecimento psicológico da educação, sendo que as teorias psicológicas herdaram da biologia alguns subsídios teóricos. Diante disso, Dinis (2008, p. 481) afirmou que o olhar sobre a diversidade não deve ser ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento.

A propósito dessa referência, o autor ainda concluiu em seus estudos que as consequências dessas propostas biologizantes da psicologia da aprendizagem refletem-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas práticas da escola a partir de um discurso conservador de educação. Afetados por esse discurso conservador, alguns professores limitam-se no trato com questões relativas à diversidade sexual, inviabilizando a sequência educativa em qualquer situação cujo assunto se torna interdito em vez de exposto, mesmo quando é levantado pelos próprios alunos.

Com efeito, em sua pesquisa de doutorado em psicologia, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Avila (2010, p. 97) analisou a fala de professores conservadores acerca de suas práticas de educação sexual. Assim, no decorrer de sua tese Ávila (2010) destacou os significados contidos nas práticas educativas das professoras de educação sexual, confrontando suas percepções sobre o assunto e as possibilidades de trabalho com a temática da diversidade sexual, sendo que os conteúdos enunciados nos discursos religiosos dos professores trouxeram fortemente suas dificuldades em aceitar as diferenças, expondo, porém, a demarcação do respeito. Outrossim, o pesquisador assinalou que algumas posturas homofóbicas dos professores foram mobilizadas devido ao vínculo criado com o pesquisador.

À medida que a escola cria situações que padronizam o convívio entre os sujeitos, atingindo negativamente uma parcela minoritária de seu contexto e que necessita de reconhecimento nesse espaço, ao passo que, de acordo com Louro (2008), as práticas educativas no espaço escolar ou proporcionadas pelos vários espaços de educação propiciam a exacerbação do preconceito, por atuarem na constituição de identidades.

Nesse contexto, contrapor-se à política de educação heteronormativa visa questionar a postura da escola acerca das diferenças ou

[...] contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais (BRASIL, 2007, p. 35).

O trecho acima compõe o texto do MEC cujo título é “Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”, em que o conteúdo destaca a presença da ideia do pertencimento social enquanto fatores que culminam em processos de aprendizagem significativas, contribuindo, assim, para a diminuição de índices de violência escolar, bullying e situações de fracasso escolar que assujeitam os homossexuais a itinerários excludentes.

Partindo do entendimento de que a escola é um ambiente heteronormativo, aponta-se a necessidade de que sejam efetivadas práticas de enfrentamento da homofobia em ambiente escolar. Diante disso, o conceito de homofobia utilizado nesta pesquisa baseia-se em Borrillo (2010, p. 13), entendendo-a como uma “manifestação arbitrária que consiste em designar o

outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distancia, fora do universo comum dos humanos”.

Desse modo, se faz relevante entender como se dão os processos de relações de poder em ações institucionais nas famílias, escolas e comunidade que visam reforçar métodos de controle e disciplina dos corpos que intentam concluir a padronização de desejos, orientações e verdades que atravessam as pessoas. Essas questões serão discutidas a seguir.

## **1.2 Disciplina, poder e controle dos corpos**

Michel Foucault produziu em seus estudos reflexões relevantes acerca do modo como os sujeitos se constituem nas relações que praticam com a sociedade, por meio das diversas instituições que se responsabilizam por fomentar ditos, ideias, verdades etc. Suas ideias problematizam como os saberes que foram se instituindo produziram os sujeitos e os seus processos de subjetivação. Por que algumas ideias não são consideradas verdadeiras? Como estamos condicionados em relação aos saberes? Como somos atravessados por esses saberes ditos verdades? Como eles se inscrevem em nossos corpos?

Essas indagações se expressam nas obras de Foucault como sendo um fator cujas respostas se encontram nos corpos dos sujeitos. Em “Vigiar e Punir”, Foucault (2005) apontou que no corpo está impregnado todo conteúdo social: modos de vestir, movimentos e expressões corporais, atitudes, gestos que demarcam um contexto cultural, político etc.

O conteúdo social se responsabiliza por determinar os elementos essenciais para que uma sujeição (limitações, proibições e obrigações) seja concluída. A garantia do cumprimento dessa normatização linear dos sujeitos em relação a elementos significativos do contexto social é concretizada pela disciplina, compreendida por Foucault (2005, p. 118) como os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Nas escolas são alocados vários modos de disciplinar os corpos dos estudantes, por meio de regras padronizadas de convivência entre os sujeitos, regulamentos e regimentos exteriores à realidade de sua comunidade, ritualização das rotinas escolares etc; sendo que se incluem vários modos de vigiar a garantia da norma. Além disso, Foucault (1987) também destacou que o poder na vigilância hierarquizada das disciplinas é praticado discreta e indiscretamente; discreta porque funciona em silêncio e indiscreta por estar em toda a parte e controla simultaneamente aqueles que são encarregados de vigiar.

Conforme Foucault (1979, p 8), o que faz

[...] com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma função negativa que tem por função reprimir.

A alusão à obra “Microfísica do poder”, de Foucault, vem para fundamentar a tese de que são criados estatutos de verdade acerca das diferenças nas escolas. Nessa obra, o autor destaca que a produção de verdades sobre as coisas reside na capacidade de articulação entre o poder e o saber, e os “tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os instrumentos utilizados para obtenção da verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Compreende-se que a luta pelo estatuto da verdade sobre as diferenças paira, de início, sobre as explicações que atendem à conjuntura social, econômica e cultural edificada sobre os padrões moralistas e conservadores, que se fortaleceram no decorrer dos períodos históricos. Vale destacar o contexto sociopolítico da ditadura militar brasileira, em relação às constantes repressões sobre o discurso social de transformação, que se produzia sobre as margens do discurso formulado e das forças ditatoriais. Esse discurso produzia verdades sobre a hegemonia de um sistema econômico livre de qualquer desestabilidade. Para isso, engendrava-se na sociedade, por meio de vários mecanismos sociais (escolas, leis, regimentos de condutas etc.), perfis de sujeitos indispensáveis para o desenvolvimento humano e social e, sobretudo, para a estabilidade do poder.

Caracterizando esse cenário repressivo, Fry; MacRae (1985, p. 19-20) colocaram que a participação social e política dos homossexuais sofreram um engessamento da militância pelo Estado Ditatorial Brasileiro: “quando a censura e a violência policial militar sufocavam quaisquer questionamentos do sistema vigente, entendido no seu sentido mais amplo”.

Dessa maneira, como forma de manter os estatutos de verdades, fortemente divulgados pela ditadura, necessitava-se de instâncias de controle e repressão para que os corpos estivessem adestrados às condições de poder. Em relação ao conteúdo discursivo das palavras, Peucheux (1975, *apud* BRANDÃO, 2004, p. 77) destacou que o sentido de uma palavra “não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico [...]”.

Além disso, os efeitos ideológicos de uma sociedade heteronormativa, de acordo com Rios (2009, p. 63), implicam restrições ao usufruto dos direitos de homossexuais “quando não a supressão completa e arbitrária de direitos e de oportunidades, seja por razões jurídico-formais, seja pelo puro e simples exercício da força física bruta ou em virtude dos efeitos simbólicos das representações sociais.”

Levantar essa discussão a respeito dos métodos que disciplinam os corpos torna-se relevante na medida em que, por mais que esses mecanismos e técnicas de disciplinamento se fortaleçam, ainda temos estudantes travestis e transexuais que carregam no corpo a marca de abandono desses padrões heteronormativos. Assim, observa-se que os mecanismos e técnicas de disciplinas se tornaram frágeis, já que não conseguiram inscrever-se nos corpos de sujeitos transexuais e travestis. Assim, esses corpos são colocados em outras experiências de disciplinamento que os expõem em vias de vulnerabilidades.

Dada essa incompatibilidade entre o projeto societário heteronormativo e a liberdade de expressão homossexual, percebe-se que a escola está frágil enquanto não conseguir conter a exposição vexatória, violências e maus tratos dirigidas ao grupo da diversidade sexual.

Louro (2009, p. 86) assinalou que as condições em que se constroem os estatutos de verdade são reflexos das relações de poder. Dessa forma, os sujeitos são determinados pelos discursos que regularizam e determinam as identidades normais e anormais, suas possibilidades de ascensão e/ou clandestinidade, sendo que as verdades que os disseminam têm que ser postas em função das estratégias de poder

Seguindo seu pensamento, poderíamos dizer que uma “verdade” só aparece quando pode aparecer. Em um dado momento, um conjunto de circunstâncias se combina e possibilita que algo seja admitido como verdade. Esse conjunto de circunstâncias está atravessado e ordenado por relações de poder. Sendo assim, é possível compreender que determinadas relações de poder permitem que determinadas “verdades” (e não outras) apareçam.

Nessa perspectiva, é preciso romper com a concepção de binaridade entre masculino/feminino, para compreender as diferentes expressões sexuais. Na esteira do pensamento foucaultiano, o corpo é modelável pelas relações de poder e os processos de subjetivação oferecidos pela sociedade. Com isso, o

[...] controle de uma sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista (FOUCAULT, 2004, p. 80).

O enquadramento dos sujeitos às condições sociais pertinentes à estabilidade do poder é reiterado pelas práticas ritualizadas das escolas, ou seja, ao adentrar no ambiente escolar, o aluno age, inconscientemente, de acordo com as regras impostas desse meio. Esse ajustamento às regras sociais é determinado pelas instituições a partir do que convencionam por atitudes de normalidade e anormalidade, como predisposições para a aprendizagem dos sujeitos.

A partir dos séculos XVII e XVIII, a escola se inscreveu no âmbito de uma prática responsável por concretizar os pressupostos do poder e da disciplina. Em uma primeira instância de efetivação desse poder, os estudantes iam para a escola com o objetivo de aprender boas maneiras, sentar-se, obedecer aos adultos, ter boas condutas. Frisamos também que, na medida em que as crianças são disciplinadas, os adultos também passam por esse processo (FOUCAULT, 1984).

De acordo com Foucault, os corpos guardam marcas da atual conjuntura social. Nesse sentido, para o autor, o corpo é marcado pela história, cultura e questões econômicas, ordenando habilidades sociais dos sujeitos. Acontece que o alinhamento dos sujeitos dentro de uma perspectiva de poder visa manter os procedimentos e técnicas de estabilidade do poder. Os sujeitos, contudo, nem sempre acompanham essa trajetória determinada pela normalidade/normatividade do poder.

Considerando que os corpos são úteis à proporção que estão na posição de submissos, vale salientar as condições de produção das desigualdades entre a homossexualidade e a heterossexualidade, visto que os sujeitos transpõem, cotidianamente, os limites desse poder. Em sua obra “Um corpo estranho” Louro (2008) diz que os homossexuais são viajantes pós-modernos porque subvertem a ordem de padrões, assim no exercício de caracterizar esses viajantes pós-modernos, alude à ideia de limites e fronteiras. Sobre as fronteiras, ressalta-se que estes viajantes vivem numa relação de interação com os demais sujeitos ditos e considerados normais, já em relação aos limites, percebe-se que as instituições demarcam os espaços da heterossexualidade, ditando regras e corporificando os sujeitos às suas condições.

Contrariando a perspectiva marxista de que o poder está infiltrado nas relações existentes entre as classes, Foucault (1988) apontou que o poder se dissemina por meio de mecanismos que dominam as relações sociais. Nessa prática, aqueles que se desviam das normas experimentam punições, quer sob medidas físicas, como também por dominação simbólica.

Pelo exposto, subentende-se que é preciso inserir na sociedade mecanismos que vigiem os sujeitos para garantir o cumprimento da norma. Diante disso, o espaço escolar se insere no contexto de práticas e classificação dos alunos em função do grau de envolvimento, aprendizado, respeito às regras etc., impondo um sistema meritocrático que contamina os sujeitos com uma suposta prática de inclusão.

Diante disso, os sujeitos são moldados pela disciplina, seus corpos respondem de acordo com a sociedade. Foucault (1987), no entanto, chama-nos a atenção para o fato de que precisamos ignorar o poder na função negativa, visto que ele produz a realidade, a verdade e os rituais que institucionalizam a verdade. Essa posição nos leva a indagar quem tem esse poder, ou quem de fato efetiva esse poder?

Foucault (2001) afirmou, ainda, que não se sabe realmente quem detém o poder.

Do mesmo modo, seria necessário bem saber até onde se exerce o poder, quais etapas e até quais instâncias frequentemente ínfimas, de hierarquia, de controle, de vigilância, de proibições, de constrangimentos. Por toda a parte onde existe o poder, o poder exerce-se. Ninguém propriamente dito é o titular do poder; e, no entanto, ele sempre se exerce em certa direção, com uns de um lado e os outros do outro; não se sabe quem o tem exatamente; mas sabe-se quem não o tem (FOUCAULT, 2001, p. 1181).

Isso posto, questiona-se: quem detém o poder de verdade sobre a homossexualidade? Fry; MacRae (1985), Souza Filho (2009), Furlani (2009) e também Louro (2008) destacaram que a produção da verdade sobre a homossexualidade são expiações ideológicas, bem como práticas discursivas religiosas, médicas e científicas que atendiam aos domínios do poder, que padronizou a ditadura do corpo normal.

Cita-se, nessa tentativa de compreender as condições sociais que o poder submete as pessoas, numa autorreferência de Luiz Mott (publicação no prelo), resgatando memórias de sua adolescência sobre as dificuldades que viveu, no processo de autoaceitação. Segundo Mott, ainda

[...] nem pensava em sexo, e já carregava o peso insuportável da discriminação: a molecada me xingava de mulherzinha! Eu era e me sentia diferente. Em vez de jogar futebol, preferia ficar sentado do lado de minha avó, ouvindo suas conversas com as amigas. As roupas de mulher me fascinavam. Certa vez uma de minhas irmãs reprovou meu novo penteado: “cabelo dividido no meio é coisa de almofadinha”. Fui obrigado a pentear o cabelo para trás. Aos 8 anos recebi enorme bronca por ter passado “rouge” no rosto. Era forçado a ir jogar futebol como antídoto à minha incontrolável efeminação. Embora adorasse brincar de casinha e sobretudo, fazer comidinha, internalizei a homofobia dominante em nossa sociedade heterossexista: não aceitava a possibilidade de ser homossexual. Ao entrar na



adolescência e começar sentir atração sexual não por meninas, mas por rapazes, sufoquei essa “maldita” tendência, suplicando a Nosso Senhor que me livrasse dessas tentações diabólicas. Como tantos outros jovens homossexuais, chorei muito, inconformado com esta maldição irrefreável que era alvo de tantos insultos e humilhações. Pensei várias vezes em me suicidar. O pior de tudo era a falta de luz neste poço de solidão: ninguém que me esclarecesse sobre este desejo que se tornava cada vez mais forte; nenhum modelo positivo que me servisse de inspiração: ao contrário, minha maneira natural de ser e de me afirmar como ser humano era considerada por todos como pecado, descarração ou anormalidade (MOTT, 2009, s/p).

Observa-se, enfaticamente, a postura do autor e seu discurso acerca de padrões heteronormativos que definiram sua diferença, tanto nos enunciados sobre: “em vez de jogar futebol”; “Fui obrigado a pentear meu cabelo para trás”; que determinam as regularidades discursivas acerca do ser homem na sociedade e sua performance. Por outro lado, ao analisar a conduta do sujeito, verifica-se que a perda dos padrões normativos, trouxe consequências para sua vida, impondo riscos sociais e pessoais.

Alem disso, enfatiza-se que a vigilância se fez indispensável pela sua família, com o cerceamento dos discursos sobre o que pode ou não ser feito pelo gênero masculino, sobretudo, quando houve ações correccionais na tentativa de mudar sua orientação sexual. As memórias de Mott possibilitam questionar o papel da escola, da família e da sociedade em geral, no que se refere à discriminação, principalmente da escola, considerando suas funções de promover o acesso ao conhecimento e às verdades científicas que poderiam refutar as normatividades do alinhamento entre sujeito e sexualidade.

Cabe ressaltar, as experiências negativas que a intolerância em relação ao expressar-se como homossexual gera na sociedade. Dado à condição de exposição à intolerância que esses sujeitos convivem no espaço escolar, podemos dizer que estão mais suscetíveis ao *bullying* e a situações de violência. Denunciando, com base em estatísticas e análise do pensamento adultocêntrico, Mello, Grossi e Uziel (2009, p. 160) entenderam que a escola aborda escassamente relatos de

[...] estudantes que questionam mais ostensivamente os binarismos de gênero, a partir de suas maneiras de vestir, andar, falar e gesticular – que comumente são chamados na escola de “meninas masculinizadas” ou de “meninos efeminados” – revelam que, em geral, são obrigados a abandonar os estudos devido aos preconceitos que sofrem por não seguirem os modelos de gênero esperados para seu sexo.

Diante do exposto, a situação da escola frente à questão da diversidade necessita de ser revisada, e suas práticas precisam envolver as diferenças em seu contexto, situando essas

ações não em função de compensar perdas do padrão normativo, mas, sim, aludindo a uma ideia de sujeito incluído na dinâmica de uma proteção estatal e social sobre seus direitos humanos e liberdade de expressão de sua orientação sexual.

Aos poucos, presenciamos certo abandono dos padrões convencionais, o que pode ser visto, por alguns, como uma desordem e, por outros, como um reconhecimento da liberdade de convivência dos sujeitos – regularização dos direitos humanos e sociais destituídos de grupos minoritários – mesmo que o primeiro grupo se fortaleça em quantidade, o segundo ainda, utiliza de espaços de escuta e acolhimento nos movimentos sociais.

### **1.3 Movimento social LGBT: suas lutas e projetos de emancipação**

De acordo com Fry; MacRae (1985), Louro (2009), Souza Filho (2009) e outros, inicia-se, a partir da década de 1970, o fortalecimento dos movimentos que apoiaram a desconstrução do padrão de heteronormatividade até então existentes. Tiveram, todavia, que combater a repressão proposta pela Ditadura Militar.

Para Louro (2009), os discursos que mais circulam e vão adquirindo resistência são aqueles que, no conjunto de sua unidade, propagam a ideia de que o homossexual é um ser distinto. Na tentativa de desestabilizar o paradigma da heterossexualidade, os movimentos surgem na clandestinidade, fato esse decorrente da violenta crise de arrefecimento das minorias sociais, inscritas durante o período militar.

Essa tensão orientou os movimentos sociais na busca pela política identitária. Nesse sentido, Simões Júnior (2006), em sua dissertação de mestrado em Memória Social, fez um estudo sobre o *Jornal Lampião*<sup>2</sup>, que tinha como enfoque as minorias sociais. Simões Júnior (2006) disse que surgiram na década de 1960 várias publicações de jornais, revistas e outros meios midiáticos, discursos que combatiam a ideia dos homossexuais divulgadas até então.

Fortalecendo o movimento, cantores como Caetano Veloso e os Dzi Croquettes<sup>3</sup>, utilizaram do cenário artístico, para contestar a repressão, censura e o cerceamento dos direitos de expressão. Nessa direção, o movimento atacou com uma prática de contracultura, indicando que a

---

<sup>2</sup> *Lampião*, como informou desde o começo aos seus leitores, é um jornal de minorias, que se dispõe, ao mesmo tempo, a levantar uma questão raramente discutida em outros órgãos da imprensa: a necessidade de assumir o prazer como um dos direitos fundamentais do homem (SIMÕES JÚNIOR, 2006, s/p.)

<sup>3</sup> Um grupo de rapazes que apresentavam “um espetáculo de dança e de humor, combinando de forma inusitada barbas cerradas com cílios postiços, meias de futebol com sapatos de salto alto e soutiens com peitos peludos, eles levavam as ousadias de Caetano até (quase) às últimas conseqüências. (FRY; MACRAE, 1985, p. 19).

[...] agenda da luta também se pluraliza: para alguns o alvo é a integração social – a integração numa sociedade múltipla, talvez andrógina e polimorfa –; para outros (especialmente para feministas lésbicas) o caminho é a separação – a construção de uma comunidade e de uma cultura próprias (LOURO, 2008, p. 33).

No tocante a essa pluralização, a autora afirmou que, apesar da integração dos sujeitos na busca por uma política identitária, ainda existem no interior do movimento rupturas que possibilitam o silenciamento das vozes discordantes (LOURO, 2008). Nesse raciocínio, Fry; MacRae (1985) apontaram uma autonomia política em relação ao movimento homossexual, destacando seu apoio à luta do feminismo contra o machismo, sobretudo, de sua reprodução nas relações homoafetivas.

É interessante lembrar que com a abertura política afirmada pela redemocratização, após a Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais ganharam força e puderam atear a defesa de suas lutas. Segundo Santos (2007, p. 11), o movimento adquiriu um caráter pragmático, ou seja, o

[...] caráter mais pragmático da militância foi acompanhado da crescente visibilidade do movimento na mídia, da maior presença da temática homossexual em atividades artísticas (de peças de teatro a novelas) e da legitimidade, ainda incipiente, das reivindicações homossexuais perante a sociedade.

Além de enfatizar a importância do movimento homossexual na luta pelas conquistas de espaços de escuta e reconhecimento dos sujeitos, Santos (2007) analisou que outro importante fator na luta pela promoção de direitos homossexuais está relacionado à provocação que o movimento precisa fazer contra a homofobia, considerando que os índices, alarmantemente, os representam como atitudes que merecem um olhar mais acurado das políticas públicas.

Outro fator inserido na história do movimento homossexual e, sobretudo, diretamente ligado às práticas de homofobia, foi o fato de a AIDS, no início dos anos 1980, deslocar o lema de luta do movimento do âmbito da identidade política para o combate à doença, demarcando assim a contribuição de uma resposta não governamental sobre o tema (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009). Apesar disso, o vírus da

[...] AIDS realizou em alguns anos uma proeza, que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente à sociedade que o homossexual existe e não é o *outro*, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de

qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade (TREVISAN, *apud* LOURO, 2008, p. 36).

Nesse momento, a sociedade inicia práticas políticas de alargamento efetivo dos direitos do sujeito homossexual, já que não conseguiu limitar esses sujeitos, por meio de práticas de exclusão, nos discursos religiosos, biológicos e médico-psiquiátrico. Com efeito, o movimento contra o padrão heteronormativo conquistou uma nova configuração de sujeito: “Em diferentes países, o movimento gay transformou o homossexual de (inventado) sujeito clínico, em sujeito de desejo e sujeito político – o que prevalece até hoje, como forma de luta contra o preconceito” (SOUZA FILHO, 2009, p. 103).

A conquista da desconstrução da ideia de predeterminação do sexualmente diferente a partir de práticas de comparação entre a homossexualidade e o normativo foi explanada por Souza Filho (2009) como percebida em publicações, escritas poéticas, solitários pesquisadores de pouca fama etc., que culminaram na compreensão da homossexualidade como uma construção social.

Vale lembrar, o que toma uma perspectiva crítica – que volto a chamar *construcionista* – tem procurado demonstrar é que a sexualidade é um construto social como outro e que sua existência se deve a um processo de *construção* que nada difere de todo o processo de institucionalização da realidade. Não havendo sexualidade natural, mas social, o que ocorre com o sexual é o mesmo que ocorre com todas as demais esferas da vida social: algo que é uma construção arbitrária, uma instituição de caráter convencional e histórico, ganha, no curso histórico, a aparência de uma realidade natural, universal, necessária e irreversível, tornando válidas todas as demais formas que ficaram foracluídas no processo de institucionalização (SOUZA FILHO, 2009, p. 25).

Esse movimento de abandono dos discursos médicos foi entendido por Câmara (*apud* RIBEIRO; SOUZA e FERNANDES, 2009, p. 189) como um importante fator de escape, considerando a releitura do movimento sobre a homossexualidade como orientação sexual e também uma construção social.

Estimulados pelo arrefecimento da ditadura militar, iniciaram-se, na clandestinidade, os agrupamentos militantes de homossexuais para discutir a elaboração de uma agenda política que garantisse voz aos homossexuais. Para esse fim, surgiu o grupo SOMOS, primeiramente denominado de Ação pelos Direitos Homossexuais, porém, de acordo com Green (2000), devido à baixa adesão escancarada pela denominação, o grupo resolveu mudar de nome.

Nessa conjuntura, apesar do fortalecimento do movimento, a tensão existente, em função das limitações de interação entre um ideário e outro, fez com que o grupo se fragmentasse. Dessa maneira: "O fim da ditadura em 85, criou a falsa idéia de que a democracia tinha sido restaurada, e os direitos dos homossexuais e outros setores da sociedade iam expandir-se sem dificuldades" (GREEN, 2000, p. 284).

Nesse cenário político, mesmo que conflituoso, no interior dos grupos militantes homossexuais, é importante citar o Grupo Gay da Bahia (GGB), liderado por Luiz Mott que, de acordo com Green (2000, 284), representou conquistas para o movimento na luta pelo reconhecimento de direitos gays, como: "convenceu o Conselho Nacional de Saúde a abolir a classificação que categorizava homossexualidade como uma forma tratável de desvio sexual", removendo-a, em 1985, da lista de doenças tratáveis do Código Internacional de Doenças (CID).

A partir de 1990, houve um aumento no número de grupos que compunham a militância homossexual<sup>4</sup>, ao passo que as instâncias de participação e controle social nas políticas colocam-se mais receptivas na defesa pela diversidade sexual. No entanto, é perceptível o ataque de congressistas conservadores a respeito dessa diversidade.

Vários encontros fortaleceram a identidade política e sexual dos homossexuais, especialmente o que fomentou discussões a respeito da criminalização da homofobia e práticas de discriminação contra homossexuais. Nesse momento, os movimentos tiveram que aliar-se a partidos políticos para garantir a defesa e promoção de seus direitos.

Atualmente, participar de um grupo social de homossexuais já não representa mais inscrever seus ideais de orientação sexual na clandestinidade, mas atingir os heterossexuais que se sujeitaram às práticas discriminatórias determinadas pelo alinhamento padronizado ao normativo. Ressalta-se, ainda, que os grupos organizados devido às novas formas de cogestão da administração pública, instituídas pela Constituição Federal de 1988, recorreram aos Governos Federal e Estadual, para viabilizar recursos. Nessa passagem, alguns movimentos de destaque, além do GGB, também contribuía, em vários Estados brasileiros, para a socialização da agenda política, como: o Grupo CORSA<sup>5</sup> (Cidadania, Orgulho,

---

4 Atualmente, a ABGLT conta com mais de 200 organizações locais que atuam na defesa, na promoção e na garantia de direitos, estando estruturada em todas as capitais, em muitas cidades médias e crescendo no interior de cada estado brasileiro. Além da ABGLT, existem outras redes e coletivos, tais como a Associação Nacional das Travestis (Antra), o Coletivo Nacional de Transexuais (CNT), a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL), a Associação Brasileira de Gays (Abragay) (RIBEIRO; SOARES e FERNANDES, 2009, p. 193).

5 O grupo CORSA é uma associação civil sem fins lucrativos, fundado em 1995, em São Paulo (FERRARI, 2005, p. 17).

Respeito, Solidariedade e Amor), criado em 1995, e o Movimento Gay de Minas<sup>6</sup>, criado em 2000.

Assumindo ativamente e reivindicando a luta pelo reconhecimento político e social dos homossexuais, o GGB, representado na figura de Mott, elaborou, em 1981, segundo Ferrari (2005, p. 22-23), dez mandamentos do ativista homossexual, dentre os quais:

1. Aceitar-se, assumir-se e ter orgulho de ser homossexual.
2. Esforçar-se para entender mais claramente, e saber argumentar sobre a homossexualidade.
3. Só negar que é gay se a revelação deste fato lhe trazer reais prejuízos pessoais.
4. Contestar qualquer comentário ou gracejo que ridicularizem ou discriminem os gays.
5. Solidarizar-se sempre com os outros homossexuais, quando insultados, discriminados, agredidos ou violentados.
6. Fazer propaganda todos os dias do homossexualismo, estimulando outros gays a se assumirem e a participarem da militância gay.
7. Nunca denunciar, hostilizar ou ridicularizar outros homossexuais, sejam bichas loucas, travestis, sapatões, enrustidos, mariconas, etc.
8. Participar assiduamente das reuniões e atividades do GGB, sendo amigável e sincero com os companheiros de luta, colocando sempre em primeiro lugar a defesa da causa gay. Nunca abandonar o grupo!
9. Não transar com michê, nem permitir que lhe dominem nem o tratem como mero objeto sexual. Fazer a cabeça dos “bofes”, tornando-os “bofonecas”.
10. Solidarizar-se com todos os demais oprimidos e discriminados, sobretudo com as mulheres, que lutam contra o machismo.

Afirma-se uma postura identitária, política e ideológica do GGB inscrita no âmbito de uma reivindicação pelo fim de práticas preconceituosas e discriminatórias, fortalecendo, primeiramente, o sujeito homossexual na perspectiva da autonomia política e social, bem como no usufruto de seus direitos de expressão de orientação sexual, com saúde e liberdade.

Mesmo considerando o movimento e sua contribuição para a conquista de espaço e cidadania, o desmembramento ideológico ofuscou a luta pelo abandono da visão de que existe no interior do grupo o estereótipo herdado do relacionamento heterossexual, ou seja, o sujeito passivo, como aquele considerado mais próximo da identidade feminina, e o ativo, mais próximo da identidade masculina. Nesse caso, verifica-se em Fry; MacRae (1985), Ferrari (2005), Louro (2009), Junqueira (2009) e outros que tais definições do preconceito crescem, ligeiramente, práticas hediondas e homofóbicas sobre o homossexual dito passivo.

---

<sup>6</sup> O MGM nasceu em 2000 como resultado do JF *Rainbow Fest* e tem sede em Juiz de Fora/MG. (FERRARI, 2005, p. 14)

Essa relação de poder/dominação, inculcida à força no imaginário social, aniquila o reconhecimento do sujeito homossexual, baseando-se em estereótipos. Mesmo colocando todos os sujeitos na mesma classificação, independente do modo como orientam suas expressões sexuais e de gênero, a sociedade tende a “caçar” aqueles que assumem abertamente sua homossexualidade, em função das atitudes afeminadas, por homens, e masculinizadas, por mulheres.

#### **1.4 Formação de Professores e Diversidade Sexual**

Segundo Libâneo (2010), discutir sobre formação de professores coloca-nos na posição de conhecer quais as dificuldades em sala de aula a fim de compreender o papel da escola na formação cidadã e educacional dos sujeitos. Na tentativa de produzir essa explicação, Libâneo destacou, na sua obra: “Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente!”, que o professor precisa abrir-se à questão da inovação curricular e da prática, garantindo assim a utilização de meios, ora midiáticos, ora de contextos de vidas dos estudantes, para alcançar, de fato, a aprendizagem significativa.

Considerando a temeridade dessa inovação, as escolas necessitam se adequar ao tema desta discussão: a homossexualidade se torna algo delicado para ser exposto em sala de aula, visto que se diferencia das performances heterossexuais conhecidas pelos estudantes desde as primeiras experiências escolares. Existe certa temeridade em tratar o assunto tão abertamente na escola ou mesmo em outros espaços, visto que não se normalizou falar de sexo no estruturo normal, quanto mais sendo um tema desafiador como este.

Considerando essa temeridade, as escolas necessitam se adequar e redefinir seus projetos educativos em prol do respeito à diversidade e à pluralidade existente no seu contexto. Mostafa (2009), em sua pesquisa de Mestrado em educação, pesquisou o curso "Gênero e diversidade na escola" de iniciativa do Governo Federal, bem como das esferas estaduais e municipais, desenvolvido em 2006, funcionando, primeiramente, como um projeto piloto em cinco municípios das diversas regiões brasileiras, sendo: Nova Iguaçu e Niterói (RJ), Maringá (PR), Dourados (MS), Porto Velho (RO) e Salvador (BA), tendo, como participantes, cerca de 1.071 alunos. Tal iniciativa procurou oferecer, em cinco módulos, conteúdos capazes de trabalhar a percepção do professor a respeito da diversidade social, cultural, bem como da sexual; fazendo-o diminuir discursos do preconceito e trabalhando a ênfase, no reconhecimento da diversidade existente na sociedade, sendo, assim, relatou que, ao afirmar os preconceitos contra o grupo homossexual no Fórum *on line* do curso, observa-se

que, mesmo os sujeitos tentando incluir a diversidade, os discursos do preconceito ainda motivam práticas de discriminação dos homossexuais.

No contexto citado por Mostafa (2009), um cursista faz uma análise sobre os gays<sup>7</sup>, enfatizando que ao atuar com adolescentes é importante orientar o homossexual sobre a saúde e DSTs, o que foi debatido pela Professora Tutora, indagando a respeito da necessidade de abandonar o estigma de que os gays são os únicos grupos de risco em relação à doença. Assim, o cursista rebate, enfaticamente, que as estatísticas apontam que o grupo de riscos se concentra, na maior parte, entre os homossexuais. Isso permite entender porque “muitos cursistas relutam para aceitar a visão sobre sexualidade que o curso pretendeu passar e insistem nos seus argumentos, por mais que se distanciem do discurso dos professores *on-line*” (MOSTAFA, 2009, p. 77).

Dentre tantas barreiras, essa resistência inscrita nos discursos dos cursistas enfatizou o conteúdo social de práticas de professores nas escolas brasileiras. Pesquisa realizada pela UNESCO em 2004 destacou que cerca de 59,7% de professores, de um universo de 5.000 mil sujeitos, dizem ser inadmissível que pessoas possam ter relações homossexuais. A pesquisa visou detalhar o perfil de professores no Brasil, o que caracteriza, por um lado, a necessidade de ampliação da oferta de cursos de formação contínua, bem como a abordagem da diversidade sexual no âmbito da formação inicial; por outro lado, denuncia a percepção do preconceito inculcada no discurso dos professores, constituindo-se em um fator neutralizador dos respeito às diferenças na escola, uma vez que as escolas e/ou a sala de aula problematizarão pouco o assunto.

De acordo com Louro (2007), a preocupação dos professores quando o assunto é sexualidade consiste em trabalhar essa temática sobre o prisma da essência do corpo, do gênero, reduzindo a sexualidade à procriação e ao tema da finalidade biológica dos corpos, desvinculando a questão do desejo. Para criar meios de compreender essa formação do professor, analisar o contexto da formação para a diversidade implica contrapor-se aos ditos e verdades, ou seja, problematizar a verdade reproduzida pelas mídias, religiões, leis e etc, principalmente porque a sexualidade coloniza o imaginário social com seus estatutos de verdade, por vezes preconceituosos e irreversíveis.

Ao analisar o cenário da inclusão escolar de estudantes homossexuais, Seffner (2009, p. 131) apontou que alguns professores são favoráveis ao entendimento da homossexualidade como uma orientação sexual, porém logo após essa afirmação, começam a citar as

---

7 Termo utilizado pelo autor da dissertação.



dificuldades de realizar um trabalho educativo voltado para essa diversidade, visto que exige um “grande esforço de trabalho e uma disposição para a aceitação e a superação de preconceitos que não é fácil de ser mantida.” Conforme Junqueira (2009), é preciso uma interação entre o mundo do estudante diferente e o(a) professor(a) para promoção de uma cultura de paz nas escolas, fugindo da ideia de formação que, nos foi tradicionalmente passada, de que devemos de tirar das salas os alunos que vão atrapalhar as aulas.

A formação de professores para a diversidade não significa que estamos na busca por melhores formas de propiciar acesso a uma educação de qualidade, mas sim oportunizar uma cultura de corresponsabilidade entre os sujeitos na diminuição de práticas de preconceitos contra os grupos homossexuais para garantir, assim, uma proposta que contemple o sujeito, suas experiências e cidadania.

Seffner (2009, p. 132) relatou, ainda, que lidar com a diversidade sexual na escola é (re)configurar o discurso, o espaço, a rotina e a percepção dos sujeitos acerca das práticas de preconceitos, sendo que citou, relevantemente, possíveis situações em que se torna indispensável combater essas práticas, sendo

A primeira é a abolição das piadas e das manifestações sexistas, tão comuns entre professores e professoras, acerca dos alunos e das alunas “diferentes” dos padrões heterossexuais ditos “normais”. Não é possível educar num ambiente de falta de respeito, e a agressão – verbal e até mesmo física – tem sido uma arma de expulsão de indivíduos que não se enquadram na regra da heteronormatividade. É necessário construir um ambiente de respeito e aceitação, o que não significa permitir que todos os desejos dos alunos em relação à vida amorosa e particularmente sexual sejam admitidos na escola.

Diante disso, o autor ressaltou a importância do combate ao preconceito, tratando os homossexuais dentro do enfoque de práticas democráticas no espaço escolar. Furlani (2009) destacou que, sabendo das dificuldades de abrangência que a formação inicial pode oferecer em relação à formação do professor para lidar com a diversidade, é necessário que os professores participem de ações de ensino, pesquisa e extensão na formação contínua com o objetivo de preencher essa lacuna. Nota-se, também, conforme enfatizou a autora, que a suposta neutralidade da escola se expõe a partir do momento em que as práticas pedagógicas evidenciam a necessidade de promover ações educativas que articulem o projeto de aprendizagem das escolas com as políticas de redução das desigualdades sociais e práticas de exclusão de categorias minoritárias.

Nessa lógica, segundo Facco (2009, p. 235), torna-se fundamental que os educadores “desenvolvam algum tipo de trabalho, no sentido de atenuar os inúmeros problemas de

socialização enfrentados por todos/as aqueles/as que carregam consigo algum estigma, alguma marca que os/as insira na categoria das “minorias”.

Segundo Meyer (2009), quando os educadores compartilham em suas práticas educativas questões ligadas à diversidade sexual propõem momentos de reflexão sobre o sexo e o gênero, contribuindo para atenuar as indiferentes manifestações de preconceito. Como a heteronormatividade faz parte do contexto discursivo e formativo dos professores, observa-se certa dificuldade e desamparo para promover discussões sobre a diversidade sexual em sala de aula. Ao problematizar a formação de professores, espera-se, por um lado, formar os professores que reproduzem uma cultura de reconhecimento da diversidade sexual como fator de expressão e, por outro lado, objetiva-se diminuir as hostilidades, *bullying*, situações de violência, chacotas e “sarros”, a respeito da homossexualidade em sala de aula, com o objetivo de que a escola, efetivamente, seja um espaço democrático de respeito às diferenças.

### **1.5 Pesquisas no campo da diversidade relacionadas à temática**

Convém esclarecer que a presente pesquisa originou-se de inquietações a respeito da condição de inclusão que os estudantes homossexuais vivenciaram (e vivenciam) nas escolas. A princípio, vale destacar que posicionar-se sobre o tema traz represálias, já que, frequentemente, quem se posiciona na defesa de qualquer discussão sobre o assunto é atacado pelos discursos do preconceito, da fobia e da aversão. Escuta-se professores, noticiários, familiares, enunciar de modo bastante claro suas ideias negativas sobre a liberdade de expressão da orientação homossexual, principalmente nas declarações: “Apesar de não aceitar eu não tenho preconceito!”.

Observa-se, no discurso acima, um significado que, à primeira vista, leva-nos a crer que, de fato, não há barreiras na convivência com qualquer tipo de expressão da diversidade sexual; entretanto, os dados de evasão e violência escolar contra esse público têm aumentado e problematizado a função da escola nesse aspecto.

Nesse sentido, com o objetivo de investigar os sentidos dado pelos sujeitos, por meio de suas memórias, esta pesquisa dispõe-se a compreender esse cenário de práticas escolares da diversidade sexual. Pretendemos, portanto, agrupar um número de sujeitos homossexuais, levando-os a refletir sobre suas experiências escolares, enfatizando como conviviam e quais experiências foram importantes para evidenciar uma suposta (in)visibilidade nas escolas.

Nota-se que a produção acadêmica sobre diversidade sexual evidenciou que as pesquisas realizadas sobre o tema são recentes. Esse fato se deve à abertura política afirmada pela última Constituição Federal, de 1988, como nos afirmam Green (2000), Junqueira (2009), Louro (2001), entre outros, com a ampliação dos direitos de expressão. No entanto, apesar do reconhecimento legal dessa questão, o cenário inclusivo dos homossexuais revela-se conflituoso, à medida que não se pratica o respeito às diferenças.

Nesse sentido, Charlot (2006) afirmou que quem deseja efetuar pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e adentrar no campo do conhecimento. Essa ação nos leva a assumir uma postura favorável ao que defendemos neste estudo, o que, para o autor, assume um discurso que, em muitos casos, torna-se saturado pelo campo do conhecimento em educação. Diante disso, ele apontou o discurso militante como um desafio de integrar a dimensão política da educação à pesquisa, baseando-se em dados precisos do próprio ambiente escolar. Assim, para Charlot, articular

[...] as análises “macro” e “micro” é um desafio fundamental da pesquisa em educação, no mundo inteiro. Explicar diretamente o “micro” pelo “macro”, ou o “macro” pelo “micro”, é um erro epistemológico e metodológico, que deve ser tratado como tal, quaisquer que sejam as boas intenções políticas desse erro (p. 13).

O autor diz que explicar os problemas da escola a partir de problemas estruturais e de maior amplitude é um erro que as pesquisas fazem. Diante disso, é relevante abordar o espaço escolar a partir das representações dos sujeitos, o que conforme, Bogdan e Biklen (1994), oportuniza valorizar a experiência humana, ao passo que as interações dos sujeitos com o mundo são mediadas pelos significados contidos nas interpretações que fazem dessas interações. Com isso, esta pesquisa se revela de caráter qualitativo, com a intenção de investigar os discursos dos homossexuais em suas memórias o que, na discussão de André (2001) sobre o rigor dos métodos de pesquisa nas décadas de 1980 e 1990, revela que, atualmente, isso se faz possível devido às condições de flexibilidade metodológica que as pesquisas em educação dispõem-se a fazer.

Dessa forma, para um primeiro levantamento, elegeu-se a palavra-chave diversidade sexual nas escolas para pesquisa em plataformas, como Ibct (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia da Informação), Domínio Público e Biblioteca Digital da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Em relação ao Ibct, conseguimos um quantitativo de 19 textos, sendo 11 dissertações e oito teses nas áreas de educação, saúde coletiva, família, psicologia e letras, entre os anos de 2007 e 2014. Já no Domínio Público,

conseguimos levantar duas teses, sendo uma em educação e outra em psicologia, o que difere da plataforma da Unicamp, na qual encontramos duas dissertações em educação e duas teses em ciências sociais.

É interessante pontuar que Madureira (2007)<sup>8</sup> pesquisou concepções de professores e suas práticas de educação ligadas ao gênero e diversidade, apontando um quadro de insuficiência na formação inicial e continuada para lidar com o assunto, sobretudo, a ausência e atividades nulas com o tema em discussão. Já a pesquisa de Silva (2008)<sup>9</sup> enfocou a necessidade que o currículo tem de desconstruir identidades cristalizadas. Esse autor utilizou, como referência para seu estudo, três estudantes homossexuais que se travestiam de comportamento e roupas convencionadas femininas, acompanhando o processo de permanência desses alunos na escola e os desconfortos vividos por eles na escola em que atuava. No mesmo ano, Joca (2008)<sup>10</sup> discutiu a respeito dos compromissos de um movimento social organizado na região de Fortaleza e sua vinculação com a temática de formação de professores para diversidade sexual, o que evidenciou as dificuldades da escola, principalmente de docentes, em desconstruir seus ideais conservadores de gênero e sexualidade.

Em 2009, encontramos três dissertações e duas teses. A primeira dissertação, de Almeida (2009)<sup>11</sup>, cujo resultado enfatizou que os professores homossexuais sofrem com os trejeitos de sua sexualidade e que, mesmo exercendo a função docente, não deixam de ser atingidos pelo preconceito. Em relação à segunda, Mostafa (2009)<sup>12</sup> evidenciou conflitos entre os valores próprios dos professores e os valores que o curso analisado pretendia alcançar, à concessão que a concepção do curso pautou-se em estudos provenientes das ciências sociais, enquanto os sujeitos tinham explicações de cunho moralista e científico. A última dissertação foi de Magalhães (2009)<sup>13</sup>, que resultou na ênfase de que escolas engessam a função

---

8 Tese de doutorado em Psicologia, intitulada: “Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática”, apresentada à Universidade de Brasília (UnB), 2007.

9 Dissertação de mestrado em educação, intitulada: “Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola”, apresentada à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2008.

10 Dissertação de mestrado em educação brasileira à Universidade Federal do Ceará (UFC), intitulada: “Diversidade sexual na escola: um “problema” posto à mesa”, 2008.

11 Dissertação intitulada: “A diversidade entra na escola: história de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero”, apresentada ao mestrado em educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2009.

12 Dissertação de mestrado em educação, apresenta à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com o título “Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso gênero e diversidade nas escolas”, 2009.

13 Dissertação de mestrado em família contemporânea, apresentada à Universidade Católica do Salvador (UCSAL), intitulada: “Famílias e escolas no processo educacional de filhos e filhas de pais homossexuais”, 2009.

heteronormativa de pai e mãe, eximindo-se de trazer, para a sala de aula, questões ligadas aos diversos arranjos familiares, no caso, o homossexual.

Ainda no ano de 2009, tivemos acesso a duas teses em educação, sendo a primeira de autoria de Oliveira (2009)<sup>14</sup>, que apontou o descompromisso político da escola com a diversidade sexual, ao passo que trata o sujeito com um olhar de tolerância e caridade para com a perda da normalidade; e, a segunda, de Dulac (2009)<sup>15</sup>, destacando enunciados de campos discursivos e pedagógicos que norteiam as práticas da escola e a resistência em trabalhar o tema da diversidade sexual. Nessa plataforma, as pesquisas realizadas, em 2010, obtiveram um quantitativo de duas produções, sendo uma dissertação e uma tese, respectivamente: Longaray (2010)<sup>16</sup> destacou, como resultado, que os discursos de adolescentes enfatizam a homossexualidade como anormal, na medida em que não visa à procriação. A segunda foi uma tese em educação de Silva Júnior (2010)<sup>17</sup>, apontando que o preconceito fundamenta-se na cristalização de dogmas e na não abertura às diferenças, por parte dos professores.

Apresentada em 2011, Santos (2011)<sup>18</sup> apontou, por meio de grupo focal e entrevistas semiestruturadas com quatorze estudantes, a conformidade dos alunos em reconhecer que a homofobia faz parte do cotidiano escolar, afirmando que não existem práticas de sala de aula com a temática. Encontramos, em 2012, duas dissertações: a de Pamplona (2012)<sup>19</sup> apontando que os dados contribuíram para afirmar que o kit anti-homofobia reforça as diferenças e a heteronormatividade na tentativa de normalizar os homossexuais. Na dissertação de Meireles (2012)<sup>20</sup>, evidenciou-se um constante quadro de convivência com o preconceito por parte de estudantes e professores de Vitória/ES, e a

---

14 Tese de Doutorado em educação, intitulada: “O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar”, apresentado à Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), 2009.

15 Tese de Doutorado em educação, intitulada: “Sexualidades e educação: uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade”, apresentado à Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009.

16 Dissertação de Mestrado em educação em ciências, intitulada: “Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem”: um estudo sobre as narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero”, apresentado à Universidade Federal de Rio Grande (FURG), 2010.

17 Tese de Doutorado em educação, intitulada: “Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade”, apresentada à Universidade de São Paulo (USP), 2010.

18 Dissertação de Mestrado em educação, intitulada: “‘‘Isso é o que não mudou ainda: diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar’’, apresentada à Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, 2011.

19 Dissertação de Mestrado em educação, intitulada: “O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual”, apresentada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2012.

20 Dissertação em educação, intitulada: “Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória”, apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2012.

ausência da intervenção da Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura na redução de ações de discriminação.

Em 2014, tivemos acesso a Picchetti (2014)<sup>21</sup>, destacando resultados interessantes em sua pesquisa, quando enfatiza que apesar da educação para diversidade representar uma aceitação dos sujeitos homossexuais na escola, por outro lado, facilita a normalização dos sujeitos. Nesse mesmo ano, encontramos três teses de doutorado, sendo respectivamente: Quartiero (2014)<sup>22</sup>, em que a pesquisa estudou como funcionam as verdades acerca de gênero e diversidade sexual cristalizadas nas ideias de um grupo de professores em formação contínua, colocando que é preciso problematizar identidades pré-configuradas; já Leite (2014)<sup>23</sup> enfatizou as relações existentes entre a diversidade sexual e a adolescência; e por fim a tese de Felicíssimo (2014)<sup>24</sup>, em que os resultados apontaram para aspectos positivos sobre os vídeos do Kit Homofobia, no combate ao preconceito em relação à diversidade sexual e heteronormatividade.

A partir desse breve panorama da produção acadêmica em relação à temática, é perceptível que os estudos pairam entre a denúncia da escola como um campo, que em alguns momentos se posiciona, com base em práticas de cerceamento dos direitos de liberdade de expressão da diversidade sexual, porém caminha para a problematização dos casos, quando ocorrem dificuldades de interação entre os alunos. Ademais, também se faz interessante compreender que os discursos sobre homossexualidade ainda se consolidam em práticas de comparação entre o padrão de “normalidade”, enfatizando, assim, que uma política pública, seja de formação de professores, ou até mesmo de ação educativa com os estudantes, pode alcançar um resignificado acerca das diferenças de orientação sexual e de gênero nas escolas.

Em relação à pesquisa na plataforma de dados do Domínio Público, obteve-se acesso a duas teses em educação e psicologia, respectivamente, sendo que, na primeira, Freitas (2010)<sup>25</sup> procurou investigar se professores que participam de cursos de formação continuada renovam suas práticas no contexto da diversidade sexual, apontando que, apesar do enunciado

---

21 Dissertação em educação, intitulada: “Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade”, apresentada à UFRGS, 2014.

22 Tese em Psicologia, intitulada: “Longe demais das capitais: distâncias e desigualdades”, apresentada à UFRGS, 2014.

23 Tese em saúde coletiva, intitulada: “Impróprio para menores? Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas”, apresentada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2014.

24 Tese em Letras intitulada: ““(Re)apresentações da homofobia e da homossexualidade: um estudo discursivo a partir dos vídeos do Kit “Escola sem homofobia”, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2014.

25 Tese de Doutorado em educação, intitulada: “No quadro: o tema da diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores”, apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), 2010.

dos professores considerar-se sob um viés heteronormativo, observa-se que eles reconhecem a homossexualidade como uma orientação sexual. A segunda, apresentada em 2010, por Ávila (2010)<sup>26</sup>, evidenciou que professores de educação sexual limitam-se a questionar a diversidade existente entre o relacionamento sexual, deixando que suas práticas morais e éticas materializem-se em suas ações educativas.

Frente a essa exposição de pesquisa em bancos de dissertações e teses, verifica-se que o cenário de inclusão da diversidade sexual nas escolas encontra-se estagnado, uma vez que o reconhecimento legal da homossexualidade enquanto expressão da sexualidade, bem como a existência de políticas curriculares que combatam a discriminação e o preconceito, no nível discursivo e ideológico reiteram práticas essencialistas, conservadoras e moralistas.

Entretanto, nas pesquisas de dissertações e teses aqui destacadas, observa-se que em grupos de professores que participaram de ações de formação contínua em serviço, há o reconhecimento da homossexualidade como uma orientação sexual, o que pode contribuir para resignificação de suas práticas, precisando, diante disso, de situações que envolvam os alunos nessa temática, a fim de criar formas de desconstruir o preconceito.

A pesquisa realizada na biblioteca digital da Unicamp proporcionou-nos acesso a duas dissertações em educação, sendo uma referente à pesquisa realizada em 2009, de autoria de Soligo (2009)<sup>27</sup>, que objetivou acompanhar as representações sociais de professores de educação infantil e ensino fundamental a respeito da homossexualidade; e a outra de autoria de Ferrari (2010)<sup>28</sup>, que procurou investigar como os grupos contribuem para o sentimento de sentirem-se gays, bem como a constituição da identidade.

Tivemos também acesso a duas teses em Ciências Sociais, sendo uma apresentada por Braz<sup>29</sup>, no ano de 2010, descrevendo como se manifesta a homossexualidade masculina entre homens que frequentam o mercado de clubes sexuais; a outra tese foi apresentada no ano de 2008, por Regina Facchini (2008)<sup>30</sup>, estudando o público que frequenta clubes de sexo, a fim de problematizar a construção de políticas públicas para esse público. Tivemos, ainda,

---

26 Tese de Doutorado em educação, intitulada: “Professores (as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual: das (im) possibilidades do trabalho com a diversidade sexual”, apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2010.

27 Dissertação de mestrado em educação, intitulada: “A suposta homossexualidade”, apresentada à Unicamp, 2010.

28 Dissertação de mestrado em educação, intitulada: “Quem sou eu? Que lugar ocupo: grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual”, apresentada à Unicamp, 2010.

29 Tese de Doutorado em ciências sociais, intitulada: “A meia-luz: uma etnografia imprópria sobre clubes de sexo masculino”, apresentada à Unicamp, 2010.

30 Tese de Doutorado em ciências sociais, intitulada: “Entre umas e outras: mulheres, (homo) sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo”, apresentada à Unicamp, 2008.

uma tese em educação, publicada no ano de 2010, por Lacaz (2010)<sup>31</sup>, apontando a existência de diversas concepções pedagógicas que explicam o corpo nos PCN. No entanto, não são problematizadas para além da dinâmica de reprodução biológica.

Visando conhecer pesquisas relacionadas às memórias e à homossexualidade, pesquisou-se, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cursos de Pós-Graduação em memória, a fim de conhecer pesquisas que tratam dessa relação. Diante disso, encontrou-se o curso de Pós-Graduação em “Memória Social”, da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), e o curso de Pós-Graduação em “Memória: linguagem e sociedade”, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Buscaram-se ainda produções relacionadas ao tema da homossexualidade e memória, para, assim, construir parâmetros acerca dessa relação e que resultados tais produções trouxeram. Nesta pesquisa, encontramos uma dissertação apresentada ao Programa da UNIRIO, no ano de 2006, de Simões Júnior (2006)<sup>32</sup>, cujo resultado apontou que as publicações do jornal “O Lampião” proporcionaram a constituição da identidade homossexual no período da ditadura militar, evidenciando o caráter clandestino dos movimentos sociais em prol da militância gay. Encontramos também uma dissertação apresentada ao Programa da UESB, defendida em 2010, por França (2010)<sup>33</sup>, em que foram analisados os discursos da revista G Magazine e as contribuições na construção da identidade militante gay.

Além disso, de acordo com Coracini (2007), a constituição das identidades dos sujeitos se faz a partir dos discursos científicos que socializam um discurso legítimo de poder, assim como, os julgamentos morais dos sujeitos a respeito de tudo e de todos, fortemente inculcados nos imaginários sociais como verdades. A pesquisa também oportunizará a reflexão sobre a necessidade de articular memória e a formação identitária que os homossexuais puderam criar no seu período escolar, para isso, observa-se que a identidade será formalizada, a partir dos enunciados apensos às memórias dos sujeitos, que nos fará entender se suas escolas representaram algo positivo para si, ou não.

---

31 Tese de Doutorado em Ciências Sociais, intitulada: “O Corpo (in) visível nos parâmetros curriculares nacionais – ensino fundamental”, Unicamp, 2010.

32 Dissertação de Mestrado em Memória Social, intitulada: “...E havia um lampião na esquina” – memórias, identidades e discursos de homossexuais no Brasil no fim da ditadura militar”, apresentada à UNIRIO, 2006.

33 Dissertação de Mestrado em Memória, intitulada: “Memória, constituição e discursivização de G Magazine: a homofobia, o assumir-se gay e a militância”, apresentada à UESB, 2010.



## 2. DISCURSOS, RELAÇÕES DE PODER E A VISIBILIDADE HOMOSSEXUAL

### 2.1 Análise e condições de produção do discurso

As concepções de discurso, formação discursiva e relações de poder que oferecem subsídios para a análise das memórias são fundamentais para que possamos atingir nossos objetivos. Para entender o discurso, partimos do pressuposto de que “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva e ininterrupta” (BAKHTIN, 2006, p. 9) e que sofre constantes alterações, em função de ser carregada de significados, resultante da constante evolução dos padrões culturais e sociais que alicerçam as interações humanas. Dessa maneira, Bakhtin considera que na sociedade nada é permanente, nem mesmo palavras e signos, uma vez que algo não existe e é criado fora de sua realidade, mas para ela e a partir dela. Para a Análise do Discurso (AD), cujas contribuições principais advêm da Linguística, Marxismo e Psicanálise, essas contribuições agem

Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra a contribuição da psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico (ORLANDI, 2012, p. 19).

Assim o sujeito, para a AD, é afetado pela língua e pela história, constituindo sua identidade, suas inscrições discursivas que “visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem” (ORLANDI, 2012, p. 16). Nesse sentido, o sujeito é marcado pela história; em seu discurso residem significados próprios de uma conjuntura social que orienta seu pensar, seu dizer e, sobretudo, em seus dizeres emergem o discurso do outro, produzindo a interdiscursividade (BRANDÃO, 2004).

Eventualmente, colocamo-nos na função de utilizar o discurso para designar certos contextos de fala das pessoas, especialmente quando expõem seus pensamentos sobre questões específicas, em qualquer enunciação. Entretanto, o fazemos desconsiderando o papel do discurso na constituição dos sujeitos, uma vez que se mostra responsável por definir sob quais referenciais pautam o enunciado do sujeito, além disso, propicia conhecermos qual posição ideológica o enunciador expõe.

Dessa maneira, tratar de discurso não é tarefa simples, não se limita à maneira de se comunicar, ou tampouco falar e se expressar. A partir desse pressuposto, inserida em uma dinâmica social, a interação entre os sujeitos produz representações particulares ou coletivas de mundo. Nesta perspectiva, Bakhtin (2006) considera a interação propícia para que a consciência individual faça a apreensão do conteúdo semiótico da sociedade, ou seja, dos signos existentes.

Por sua vez, a presença desse conteúdo semiótico presente na palavra constitui o discurso. Para Orlandi (2012, p. 15), “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Ainda que o discurso se caracterize como os sentidos construídos pelos sujeitos em relação à palavra, analisar o homem falando pressupõe compreender os sentidos enunciados no âmbito de seu discurso; para Foucault (1987) os discursos não são originários propriamente por sentidos dos sujeitos, mas são construídos socialmente, antes da interação do sujeito com a sociedade.

Compartilhamos, neste texto, a noção de homem de acordo com os sentidos atribuídos por Maria José Coracini (2007, p. 23) que, baseando-se nos estudos de Foucault, abandona a ideia do sujeito cartesiano e “assume uma noção de sujeito com função, lugar no discurso, recebendo da formação discursiva parte importante da sua identidade.”

Foucault (1987, p. 146) define que o discurso se constitui como “conjuntos de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”. Com esta noção de discurso, os enunciados se manifestam como conteúdos presentes na interação verbal que se materializam como exterior à língua. Assim, os enunciados não são independentes, neutros ou livres, mas se apóiam e fazem parte de um conjunto que integra um contexto enunciativo (FOUCAULT, 1974).

Não podemos desconsiderar a intrínseca relação do sujeito e da história como essenciais para a produção do discurso. Em Peuchêux (1997), estas relações também adquirem o caráter de constituição dos sujeitos e, nesse sentido, pressupõem que o sujeito se inscreve numa perspectiva ideológica; para Foucault (1987) o sujeito não é uma unidade, mas se constitui numa dispersão de discursos, ou seja, em uma heterogeneidade.

Essa heterogeneidade constitutiva do sujeito é realizada de modo que, “impulsionado por uma ‘vocação totalizante’ faz com o texto adquira, na forma de um

concerto polifônico, uma unidade, uma coerência, quer harmonizando as diferentes vozes, ‘apagando’ as vozes discordantes” (BRANDÃO, 2004, p.83).

Para os pressupostos bakhtianianos, os sujeitos como conscientes e produtores de sentidos utilizam a palavra por se tratar de uma “expressão material do signo ideológico” (BAKHTIN, 2006). Em relação ao discurso, as palavras não são apenas dotadas de significados capazes de determinar o modo como pensaremos sobre determinado assunto, mas determinam a maneira como uma sociedade ou uma classe pode utilizar deste como fator de dominação. Com efeito, o discurso é “o campo da manipulação consciente e da determinação inconsciente” (FIORIN, 2005, p. 18). O discurso, na concepção de Foucault (2013), também atua como um princípio de exclusão, sendo classificados como interditos, ou seja, cambiados, constantemente, sobre as consciências, assumindo nas relações sociais uma função de controle e adestramento dos corpos aos efeitos de sentidos predominantes em nossa sociedade.

Diante dessa concepção de discurso foucaultiano, Orlandi (2012, p. 35) frisa o aspecto do esquecimento que faz com que nos apropriemos de certos discursos; tal esquecimento gera a ilusão de que sejamos “donos” do discurso. No entanto, os discursos não nascem e se iniciam em nós, mas materializam-se em nossos corpos, por meio da língua, costumes e culturas. Assim, resta-nos questionarmos quais os condicionantes que levam os sujeitos a adquirir esta ou aquela posição no discurso, ou como acontece esta inscrição? Sabendo que não somos produtor do discurso, mas este é anterior à nossa existência, subentende-se que adquirimos consciência sobre o discurso.

Em sua obra “Arqueologia do Saber”, Foucault destaca que para compreender os discursos em sua originalidade histórica, sobretudo suas projeções futuras, é preciso submetê-lo ao estudo minucioso, objetivando apreender suas singularidades. Assim, o autor frisa que

[...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-los da sombra onde reinam. E ao invés de deixá-las ter valor espontaneamente, aceitar tratar apenas, por questão de cuidados com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos (FOUCAULT, 1987, p. 24).

Tal expulsão implica numa tentativa de compreender toda a distribuição do discurso e quais defesas ele faz em relação a fatores sociopolíticos de um grupo em detrimento do outro, visto que se inscrevem no âmbito de relações de poderes.

Nesta conjuntura de análise, é preciso que reflitamos sobre as contradições, as regularidades, os princípios e a distribuição do discurso, compreendendo os sujeitos, os

enunciados, a questão das condições de produção ideológicas, históricas, econômicas e culturais da sociedade que determinam a materialidade de determinado discurso.

A percepção dos discursos nos aponta o entrecruzamento de diversos enunciados, visto que “se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse ‘saber’, que não se aprende não se ensina, mas que produz seus efeitos” (ORLANDI, 2012, p. 34).

Assim: “Os efeitos de sentido desses então enunciados revelam conflitos sociais decorrentes dos espaços de enunciação, dos lugares sociais assumidos por diferentes sujeitos socialmente organizados” (FERNANDES, 2008, p 38). Sabendo desta ocorrência, observa-se que os sujeitos quando enunciam se inscrevem ideologicamente, daí surgem os conflitos e contradições, já que de acordo com Orlandi (1986, p. 119) "o sujeito é determinado pelo inconsciente e pela ideologia".

Nesse sentido, determinada palavra pode causar impactos diferentes quando dirigida a determinados grupos; dessa forma: "Trata-se, nesse contexto, de compreender a singularidade da existência do enunciado, suas condições de produção" (FERNANDES, 2008, p. 18). Para o autor, as condições de produção do discurso estão relacionadas aos aspectos sociais, históricos e ideológicos apenas ao discurso dos sujeitos. Compreendida esta relação do discurso como um mediador entre o sujeito e a exterioridade, outro aspecto importante dessa compreensão é o aspecto ideológico, uma vez que aspectos simbólicos contidos nas relações dos sujeitos com a sociedade oportunizam contextos de interpretação.

Ao enunciar, o sujeito cristaliza sentidos socialmente instituídos no lugar que marca seu discurso, conseqüentemente, revela sua inscrição ideológica "como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência" (ORLANDI, 1994, p. 56). Podemos dizer que os efeitos de sentido da ideologia que sustentam, constituem e dão validade aos dizeres circulam como verdades.

Na elaboração de seus dizeres os sujeitos, de acordo com Orlandi (2012, p. 36), vivem o esquecimento, afirmando sua relevância para "constituição de sujeitos e dos sentidos". Assim os resultados desse esquecimento fornece ao sujeito a ilusória ideia de ser o início e criação de seu discurso.

As ilusões não são "defeitos", são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos esquecem que já foi dito - e este não é um esquecimento voluntário - para, ao se identificarem com o que dizem, se construírem como sujeitos.

Esse aspecto do esquecimento nos remete à memória e, assim, ao tratarmos de memória, vale considerar o interdiscurso, que Coracini (2011, p. 33) aponta como "forma de heterogeneidade representada, modo de emergência de heterogeneidade constitutiva do discurso, que remete a outros discursos". Nesse sentido, o já dito remete-nos a outros dizeres, ao entrecruzamento de dizeres que não é apenas de um sujeito ou outro. Assim, podemos dizer que a "incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo [...]" (ORLANDI, 2012, p. 37).

Em "A Ordem do discurso", Foucault (2013) cita uma série de procedimentos, internos ao discurso que lhe possibilitam seus próprios sistemas de conservação, destacando que há uma espécie de desnivelamento entre os discursos, ou seja: "os discursos que 'se dizem' no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles" (p. 21).

Posto este modo de compreender o discurso, esta pesquisa investiga os sentidos criados pelos sujeitos a partir de sua interação com a escola, interação que propiciou a cristalização de certas ideias, bem como a internalização do discursos de inclusão, ou exclusão, que deixarão marcas, pistas em sua memória (CORACINI, 2007).

### **2.1.1 Sujeitos, análise do discurso e memórias**

Em "A vida dos homens infames", Foucault destacou que os sujeitos anormais tinham suas condições de vida e existência completamente banalizadas. Esses sujeitos anormais são caracterizados pelo autor como aqueles pertencentes às "vidas ínfimas que se tornaram cinzas nas poucas frases que as abateram" (FOUCAULT, 2003, p. 204), sendo os: bêbados, loucos, pervertidos homossexuais, mulheres prostitutas, sem teto etc. Observa-se nessa obra que Foucault citou alguns personagens com orientação homossexual que só tiveram visibilidade, assim como outros sujeitos anormais, a partir do contato feito com o poder.

Nota-se que a existência desses sujeitos infames deixou rastros de suas indignidades nas memórias dos homens. Nesse sentido, como se constituiu o sujeito, discursivo e ideológico, dos homossexuais? Para responder a essa indagação, teríamos que questionar as concepções a respeito de como foram consolidadas as teorias que explicam seus ideais, sentimentos, lugar e espaço ocupado na sociedade, principalmente como é caso de

homossexuais que convivem com experiências de discriminação e preconceito. Assim, intentou-se criar instrumentos para promover respostas para isso, o que, de acordo com Fernandes (2008, p. 21), para compreender alguns conceitos sobre discurso, é importante ressaltar a posição que o sujeito ocupa no cenário de formalização de algumas práticas discursivas, sendo o sujeito “constituído na inter-relação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos.”

A partir dessa compreensão, verifica-se que a heterogeneidade discursiva diz que ao falar o homem expressa características do cenário social que vive, sendo reflexo das interações estabelecidas com o contexto que o cerca. No tocante à compreensão de sujeito, percebe-se que suas interações são resultantes das constantes transformações históricas, o que manifesta uma pluralidade de contextos e discursos, ou seja, um entrecruzamento de vozes.

Já para Orlandi (2012, p. 50), o sujeito adquire a posição de livre e, ao mesmo tempo, assujeitado à língua, posto que “ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la.” Na concepção dessa autora, o sujeito se constitui, por um lado, na relação que estabelece com a língua e, por outro, a partir dos sentidos construídos pela sua interação com o mundo externo, sendo esse último o que determina o que pode ou não ser dito.

Com base nos estudos de Brandão (2004, p. 85), temos acesso a um balanço analítico sobre as relações entre o discurso, o sujeito e sua subjetividade, cujo resultado faz-nos conhecer que a constituição da subjetividade

[...] revela as contradições que marcam o sujeito na AD, nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre o espaço discursivo *do* Um e *do* Outro, entre a “incompletude” e o “desejo de ser completo”; entre a “dispersão do sujeito”, e a “vocalização totalizante” do locutor em busca da unidade e coerência textuais; entre o caráter polifônico da linguagem e a estratégia monofonizante de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, origem do sentido.

Na análise de Brandão, não há o fechamento de como se daria a construção da subjetividade, mas sim uma interlocução entre Um e Outro, decorrente da busca do sujeito pela sua completude. Nessa incompletude, Stuart Hall, apresenta três concepções de sujeito: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Nessa ordem, o primeiro é um indivíduo totalmente centrado, unificado; o segundo sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas formado por mundos culturais externos; e o último sujeito não tem uma identidade fixa e permanente (HALL, 2006).

O deslocamento do sujeito moderno, até então centrado, surge para atender a demandas que, por sua vez, estão descentradas de um poder único, pluralizado nos vários centros de poder, como assinalado por Hall. Essa descontinuidade dos sujeitos foi dando subsídios para a disseminação de conteúdos negativos a respeito daqueles que não se enquadram nos padrões eleitos e difundidos pelos centros de poder, que nos leva a entender que existem várias explicações para um único assunto, ou seja, cada centro de poder pode criar suas explicações discursivas e ideológicas sobre um assunto qualquer. Em função disso, a incompletude dos sujeitos fixa ideias e discursos que se responsabilizam por determinar o tratamento que, no caso, o homossexual terá.

A "descontinuidade, abertura e incompletude das identidades" (HALL, 2006) geram instabilidades das identidades sociais, o que torna os discursos importantes por produzirem sentidos que cristalizam e formalizam a maneira como nos vemos e enxergamos os Outros. Dada a "fluidez" (BAUMAN, 2001) que essas identidades sofrem, decorrentes da "subversão" (SILVA, 2005) que fazem das sólidas identidades, ocorre a desproteção dos meios de inclusão social, fazendo com que os indivíduos, de fato, se submetam aos ditames de uma adequação desses padrões, para evitar perdas, como, por exemplo: de direitos de cidadania e acesso a serviços e bens da sociedade.

Essa leitura sobre o sujeito possibilita caracterizar a fluidez que as identidades não fixas proporcionam sobre as subjetividades instáveis, o que nos faz recorrer a Toneli e Amaral (2013, p. 42) quando produzem o texto "Sobre travestilidades e políticas públicas: como se produzem os sujeitos da vulnerabilidade", dizendo que ela se faz no âmbito individual, social e programático (políticas públicas).

Os âmbitos de produção da vulnerabilidade citados pelas autoras fazem-nos conhecer que os sujeitos que compõem o grupo da diversidade sexual são extremamente vulneráveis, visto que os ditos se cristalizam, em primeira instância, na dinâmica social e cultural, para, logo após, serem aprendidos pelos sujeitos na interiorização desses enunciados, refletidos, conseqüentemente, na ausência de políticas e ações públicas que definem metas de redução de danos para essa população.

Perceptível no âmbito das escolas como um cenário que se efetiva em políticas públicas e ações estatais, verifica-se a presença de abusos, maus tratos e diversas práticas que recrudescem o reconhecimento das diferenças de orientação sexuais (RIOS, 2009). Dessa maneira, os sujeitos são levados a passar por diversas situações desagradáveis em locais que

deveriam abandonar ditos padronizados sobre as performances sexuais, como se inscreve na recente legislação brasileira de educação.

Diante disso, vários sujeitos têm histórias e memórias que materializam as experiências vexatórias em relação ao modo como expressam suas diferenças. Com base nos estudos de memória, visamos levantar, nesta pesquisa, experiências de cerceamento da liberdade de expressão da homossexualidade na escola, trazendo a importância que o espaço escolar tem de propiciar o combate de situações de preconceito, ou reiterá-las.

Primeiramente, é preciso explorar o conceito de memórias que se pretende abordar nesta pesquisa. Dessa forma, a memória é definida no dicionário Aurélio *on line* de Língua Portuguesa como sendo a “faculdade pela qual o Espírito conserva ideias ou imagens, ou as adquire sem grande esforço” ou, também, pode ser definido como “lembrança”.

Na medida em que os sujeitos vão interagindo e experienciando situações de convivência em comunidade, vão criando suas ideias e percepções sobre os objetos e os outros sujeitos; as lembranças fixadas podem ser advindas de experiências tanto positivas quanto negativas. Apesar dos aspectos biológicos da memória que a torna individual, ela também é coletivizada pelos sujeitos, caracterizando-se como um fenômeno social.

Os estudos de Le Goff (1990, p. 427) apresentam, sucessivamente, cinco momentos da memória, sendo, respectivamente: “1) a memória étnica nas sociedades sem escritas; 2) o desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, 3) a memória medieval, em equilíbrio entre o oral e o escrito; 4) os progressos da memória escrita, do século XVI aos nossos dias; 5) os desenvolvimentos atuais da memória”.

Nos períodos analisados por Le Goff, ocorre uma constante preocupação com a conservação da memória oral por meio da memória escrita, objetivando conter possíveis deturpações de significados. Nessa interlocução, analisando esse período classificado na passagem da memória oral à memória escrita, Le Goff ressaltou que a instituição dessa passagem oportuniza “reconstituirmos” o que se deve ter vivido no passado.

Ainda que a memória tenha adquirido importância depois dos fatos escritos, em Le Goff, a manipulação dos escritos históricos por meio da memória, tem sido realizado, recentemente, pelas mídias, a partir dos seus discursos de conformação e exposição de uma verdade. Mais atualmente, no último período analisado por Le Goff, observa-se uma distinção entre a memória humana e a memória eletrônica, caracterizando-se a primeira como instável e, a segunda, como estável.



Segundo Halbwachs, a memória é construída pelo sujeito, sendo assim, há uma classificação entre a memória individual e coletiva: [...] a memória individual não está inteiramente [...] isolada e fechada. Não é menos verdade que não nos lembramos senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, isto é que nossa memória não se confunde com a dos outros (HALBWACHS, 1990, p. 54).

Com efeito, a memória se passa e é explicada no plano individual quando somos levados a acionar algumas lembranças acerca das experiências que tivemos. Assim, somos os únicos responsáveis por precisá-las à nossa maneira. Observa-se que utilizamos significados do conteúdo discursivo consolidado na sociedade para darmos vida às nossas memórias. Diante disso, esta pesquisa visa reavivar memórias sobre experiências escolares dos sujeitos homossexuais, visando conhecer como interagiram como os demais componentes da comunidade escolar, caso expressem ou não suas sexualidades. No que se refere à memória coletiva, percebe-se que os sujeitos estão indiretamente ligados aos acontecimentos, ou seja, mesmo não que tenham participado dos eventos históricos, tiveram conhecimento do assunto segundo fontes terceirizadas, ou seja, por meio de outros modos de ver e visualizar determinado acontecimento, o que, na visão de Halbwachs (1990, p. 54), “quando eu os evoco, sou obrigado a confiar inteiramente na memória dos outros, que não vem aqui completar ou fortalecer a minha, mas que é a única fonte daquilo que quero repetir.”

A convivência entre os sujeitos está edificando-se a partir de elos entre o individual e o coletivo, construindo subjetividades cambiantes e abertas a novas articulações (HALL, 2006). Dessa maneira, das memórias do grupo de homossexuais pesquisados, principalmente no momento em que serão levados a refletir sobre os aspectos de sua interação com a escola e os sujeitos heterossexuais, surgirão experiências e representações de si, negativas e positivas. Os indícios contidos nas memórias desses sujeitos revelarão o tratamento dado pela escola às suas dificuldades de interação (exposição vexatórias, agressões e violências), os significados que as escolas têm sobre as performances de gênero e homossexualidades e o papel das escolas frente a esses temas.

De acordo com Bosi (1994, p. 54), ao analisar a teoria de Halbwachs, as memórias saem do âmbito individual e passam a ocupar o espaço dos “quadros sociais da memória” (grifos da autora), para isso aponta que: “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio, com os grupos de referência [...]”. Desse modo, para a Análise do discurso o entrecruzamento dos discursos existentes nesses espaços

representa o interdiscurso, visto que é “compreendido como um conjunto de relações entre diversos “intradiscursos” compactos” (BRANDÃO, 2004, p. 92).

E nessas memórias busca-se compreender os discursos que atingem esses sujeitos, enfatizando, nessas vozes, estratégias de superação de conflitos internos e/ou externos, conhecendo como eles trouxeram problemas na trajetória escolar, ou se propiciaram certas desistências e introjeções negativas do preconceito, colocando-os sob vias de vulnerabilidade.

No pensamento de Pollak (1992, p. 204), depreende-se que há uma interlocução e negociação de conflito entre a memória e a constituição da identidade, uma vez que se

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.

Na esteira das análises de Pollak, evidenciam-se os constantes conflitos existentes entre a solidificação de determinadas identidades e a disputa pela manipulação dessas identidades em prol de vontades políticas e alheias a um projeto de democratização da sociedade. Disso, apontamos a necessidade de desestabilizar as explicações sobre a identidade homossexual, socializando discursos que rememoram, resistem, revivem e reconstróem modos de dominação simbólica e exclusão.

Subsidiando-se nesse mesmo foco de análise, a fim de compreender a identidade em Foucault, Maria Jose Coracini disse que o conceito de identidade requer o estudo dos arquivos e da memória, citados pelo autor na sua obra “Arqueologia do Saber”, apontando que o

[...] arquivo é, assim, a garantia da memória – ao mesmo tempo em que é por ela garantido; não da memória cognitiva, consciente, controladora de si e dos outros como querem vertentes da psicologia e da pedagogia; mas daquela que é responsável pela manutenção da tradição, dos aspectos culturais, dos conhecimentos que herdamos, saberes esses – muitas vezes anônimos – que, ao permanecerem, se transformam; ao serem lembrados, são esquecidos (CORACINI, 2007, p. 16).

Dessa maneira, os arquivos propiciam a conservação da memória e são acionados para recordar uma lembrança sobre algo ou algum contexto; sendo assim, a “memória é, portanto, sempre esquecimento, pois é interpretação de algo que passou; passado que se faz presente; presente que, a todo momento, já é futuro” (CORACINI, 2007, p. 16). Com base nisso, utiliza-se da memória discursiva para entender como os dizeres já enunciados circulam em sociedade, permitindo que os sujeitos se inscrevam nesses dizeres que

[...] são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a exterioridade, suas condições de produção (ORLANDI, 2012, p. 30).

Portanto, é possível compreender que as memórias não são, essencialmente, individuais, mas se apóiam em dizeres que são pertencentes a uma mesma formação discursiva. Para dar significados a esses arquivos e memórias, convém consolidarmos, em nosso discurso, os significados do contexto social em que estivermos situados. Para isso, na leitura de Torres (2013, p. 13), obtivemos referência do autor a Norbert Elias, quando refere em sua obra “A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola” o conceito de “configuração social” que determina os modos como devemos nos posicionar ante os assuntos aleatórios, destacando a diversidade sexual socializadas nos grupos de convivência, citados pelo autor, como: “instituições, clubes, movimentos sociais, entidades religiosas, associações fraternas, entre outras”; a heterossexualidade como uma única possibilidade de expressão da sexualidade.

Essas configurações sociais propiciam compreender que o

[...] contexto histórico é, do mesmo modo, fundamental para analisar as sexualidades, cuja compreensão está relacionada às alternativas e os limites que ele coloca. Isso não quer dizer que o desenvolvimento da compreensão sexual do ser humano ocorre em etapas, ou seja, não significa que possamos pensar que uma época é mais ou menos evoluída, melhor ou pior que outra. Cada período histórico apresenta diferentes maneiras de ver e de entender os mais diversos fenômenos, e de posicionar-se em relação a eles. Algumas dessas maneiras tornaram-se tão poderosas e foram tão disseminadas pela educação que passaram a ser tomadas como naturais (TORRES, 2013, p. 12).

A partir dessa ideia, o contexto social, que situa a escola que temos hoje, auxilia na compreensão de que existe a disseminação de uma referência de sexualidade majoritária como sendo a mais saudável, a mais tranquila, principalmente no percurso dos estudantes na escola, visto que qualquer diferença é motivo de tornar os estudantes alvo de manifestação de preconceito. Nesse sentido, destaca-se que elegemos como grupo de pesquisa os homossexuais participantes do GGFBR, foi postado junto ao grupo um convite, dando uma prazo de um mês para postarem suas contribuições. Após isso, levantou-se aqueles que conseguiram narrar suas histórias, destacando as situações conflituosas que viveram:

exposições, insinuações, injúrias, violências e agressões físicas e/ou sexuais, e etc, na rotina escolar, descartando assim, sujeitos que fizeram narrativas que visaram conceituar o tema ao invés de reavivar memórias que contextualizam suas experiências.

### 2.1.2 O Grupo Gay Facebook Brasil (GGFBR)

Em contato com o moderador do grupo obteve-se a informação de que o GGFBR foi criado em 2011. O moderador informou que o grupo não advém de um movimento social ou grupo organizado, relata apenas que o grupo foi criado para agrupar os homossexuais de todo Brasil, com o objetivo de reunir/divulgar informações que tivessem relação e relevância para o público LGBT.

Para dar visibilidade às sexualidades desprovidas de práticas e discursos do preconceito, vários grupos deslocaram suas lutas do âmbito da clandestinidade, como visto anteriormente no período ditatorial brasileiro, para os espaços onde há um fluxo maior de pessoas. Um espaço utilizado para vários fins, dentre os quais, entretenimento, bem como divulgação de ideias e modos de pensar, como as mídias sociais, temos: o *Facebook*.

Frisamos que esse espaço é utilizado para vários fins, ressaltando tanto os aspectos de divulgação midiática sobre uma marca, bem como situações de exposição vexatória de sujeitos, crimes organizados, violência verbal, *cyberbullying*, dentre outras. Entretanto, as pessoas só podem ser adicionadas por outras já pertencentes ao grupo.

O GGFBR vive a mesma realidade: atualmente, o grupo tem um número de 2.094<sup>34</sup> (duas mil e noventa e quatro) pessoas membros de várias regiões do país e oriundas de variados ambientes escolares, com formações distintas, classificando-se como grupo secreto, no qual somente os membros podem ver as publicações, com a seguinte descrição de objetivo:

O Objetivo deste grupo fechado é unir o público gay do Facebook em um único lugar com o intuito de divulgar informações, utilidades, fazer amigos, entre outros. E acreditem: UNIÃO FAZ A FORÇA e, unidos, muito mais fácil lutarmos por espaço, leis e tudo que merecemos. Agora, se ninguém se mexer, as coisas vão ficar onde estão e não adianta reclamar depois.

Observa-se que, dentre os objetivos, temos o fortalecimento do grupo enquanto espaço de divulgação de conteúdos sociais, ampliando para outros, enfatizando-se, também, a

---

34 Dado referente ao mês de Junho de 2015.

perspectiva de engajamento sóciopolítico, como um alerta para que os sujeitos que compõem o grupo possam movimentar-se em busca de reconhecimento para a categoria.

Entretanto, os membros do Grupo preocupam-se, em grande parte, apenas em divulgar eventos locais que garantam espaços de sociabilidade e relacionamentos entre a população LGBT, conforme citado no Grupo. Verifica-se, eventualmente, que um ou outro sujeito exercita a dimensão sóciopolítica frisada no objetivo-fim do grupo.

Os eventos divulgados utilizam *folders* coloridos que, ora expõem shows e performances musicais das chamadas Drags<sup>35</sup>, ora danças de alguns heterossexuais e/ou homossexuais, denominados *Gogo boys*<sup>36</sup>. A divulgação de informações, nesse grupo, é assim pontuada:

- 1) Eventos locais com apresentações de *drags*, *gogoboy*s, cantores e Djs famosos;
- 2) Publicações sobre o quadro político brasileiro por conta da eleição presidencial;
- 3) Críticas de como o grupo tem se tornado apenas espaço de promoção de eventos e propagandas;
- 4) Vídeos satirizando o modo como os homossexuais são vistos pelos heterossexuais e
- 5) Publicações sobre a luta contra discursos de ódio e homofobia pela mídia e geral.

Nessas divulgações, evidencia-se uma preocupação com a produção de espaço para os homossexuais, seja por meio de eventos que garantem a socialização entre os pares, como de expressão de suas sexualidades, seja nos pequenos comentários ou exposição de ideias que convidam os sujeitos a refletir politicamente sobre seus direitos e deveres.

Além disso, apesar do mercado financeiro existente por trás desses eventos, os sujeitos não se incluem no pequeno grupo de reivindicação, permanecendo em sua zona de conforto e vão deixando que os Outros criem suas identidades e a manipulem conforme pensam. Nessa afirmação, é possível verificar que

[...] as pessoas que divergem dos modelos socialmente preestabelecidos ou que se encontram historicamente às margens dos processos políticos e das estruturas macro de poder acabam sendo alvos de métodos que visam a anulação e/ou a exclusão do sujeito. Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, tornam-se alvos de discriminações e de manifestações

---

35 Drags são feitas de maquiagem, texto, modos de ser/estar no meio do público, de performances, de dublagens, de fantasias, de desejos... e o todo é sempre mais do que a soma das partes, parafraseando um conceito matemático (VENCATO, 2002, p. 3).

36 São dançarinos contratados para entreter o público com danças e performances sensuais (PEREIRA, 2004).

frequentemente violentas da intolerância social (TONELI; AMARAL, 2013, p. 39).

A situação de exclusão já se faz presente na vida desses sujeitos no momento em que eles desistem de participar dos movimentos em prol da busca pelos direitos, em função da forma como a sociedade propicia acesso a esses contextos, ou seja, quando os sujeitos decidem participar desses movimentos já presenciam diversas situações de exclusão, tanto nas práticas de exposição, como nas ações de violência.

No entanto, a vinculação desses sujeitos a um Grupo, mais detalhadamente, o GGFBR, já os insere no âmbito do pequeno grupo, aquele que luta pela visibilidade e discussões sobre questões referentes à diversidade sexual, mesmo que de modo indireto, sendo indispensável que haja, no âmbito das escolas e das instituições, citadas por Torres (2013), a criação de um grupo que venha renovar as discussões sobre a identidade homossexual. Essa proposta visa diminuir as possibilidades de convivência e experiências negativas que o ser homossexual pode trazer para a sociedade, a fim de naturalizar a orientação sexual diversa.

## **2.2 Discursos sobre a homossexualidade**

Em a “Arqueologia do Saber”, Foucault (1987) questiona o porquê do aparecimento de determinado enunciado e não de outro em seu lugar. Essa indagação fez-nos refletir sobre os condicionantes que determinam o surgimento de alguns enunciados e sua predominância em relação a outros, que se regularizaram nas formações e práticas discursivas sobre a homossexualidade.

Nas relações de produção de sentidos, a rarefação do discurso proposta pela análise de Foucault (2013) cria alguns princípios que garantem a entrada e/ou exclui os sujeitos da ordem do discurso

Existe, creio, um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. Não se trata desta vez de dominar os poderes que eles detêm, nem de exorcizar os acasos do seu aparecimento; trata-se de determinar as condições do seu emprego, de impor aos indivíduos que os proferem um certo número de regras e de não permitir, desse modo, que toda a gente tenha acesso a eles (FOUCAULT, 2013, p. 35).

Nas relações que as pessoas vivem com a sociedade, elas são levadas a adquirir posições no discurso, conseqüentemente, tais posições são adquiridas de acordo com

princípios que garantem que um número de pessoas se vinculem à regularidade deste discurso, ou seja, essa vinculação é determinada pelo que Orlandi (2012, p. 39) caracteriza como relações de força, e assim: "podemos dizer que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz.", sendo que estas relações de força "se fazem valer na comunicação". Foucault (2013) considera que estes princípios são responsáveis por determinar a entrada, permanência e exclusão dos sujeitos em relação aos significados dos discursos.

Nesse sentido, o discurso predominante sobre o alinhamento entre corpo e sexo é o heterossexual e, oposto a esse discurso predominante, temos os discursos sobre a homossexualidade, que é atingida pelo princípio da exclusão.

Acerca dos princípios que delineiam as exigências de permanência em determinado discurso, temos o princípio da inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade. O princípio de inversão propicia que façamos a inversão do discurso que estamos analisando, visto que esta contrariedade possibilita conhecermos "a fonte dos discursos, onde julgamos reconhecer o princípio da sua fusão e da sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo [...] é necessário reconhecer nelas, em vez disso, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso" (FOUCAULT, 2013, p. 32).

Assim, sabemos que para validar a certeza de determinados discursos temos que, decididamente, para além de suas verdades, questionar a sua imperatividade, opondo os enunciados. Os distintos enunciados acerca de um assunto qualquer, desde que tenha uma regularidade de dispersão nos discursos, são compreendidos como pertencentes a uma mesma formação discursiva. Foucault (1987, p. 43) define que os tipos de enunciados acompanham às regras de formação discursiva, pois, tais regras estão vinculadas, como aponta o autor, por condições de existência, sendo que "[...] se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma mesma formação discursiva [...]".

Cabe ressaltar que a inserção do sujeito no contexto social propõe conhecer os condicionantes que produzem sua inscrição discursiva, principalmente, para além desta inscrição, visa a interpelar os sujeitos a nortear suas práticas discursivas, a partir desta interação. Analisando a formação discursiva em relação à homossexualidade, observa-se um constructo histórico de significados e efeitos de sentido que deterioram as imagens produzidas sobre a identidade do homossexual, especialmente por serem atacadas por enunciados

carregados de significados religiosos, jurídicos e médicos, considerando o poder de explicação que tais instituições tiveram no decorrer da história (TORRES, 2013).

Entende-se que a história dirige a formação discursiva sobre determinado assunto, considerando aspectos de validade dos ditos e posições dos sujeitos no cenário discursivo. Assim, Orlandi (2012, p. 42) destaca que a formação discursiva parte da inserção dos sujeitos nas posições ideológicas, sendo que “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.”

Além dos aspectos históricos e da língua, tem-se também a relevância do mecanismo de imagem para constituição dos discursos que se expressam num jogo onde "preside a troca de palavras" (ORLANDI, 2012, p. 40). Desta feita, as circunstâncias enunciativas fazem com que os sujeitos criem imagens uns dos outros, que são acionadas pela memória, visto que "mobiliza um dizer que remete a sentidos cuja memória os filia a discursos" de determinada representação (ORLANDI, 2012, p. 41).

Isso faz com que as imagens ruins associadas à homossexualidade sejam acionadas para definir as identidades destes sujeitos, visto que não está compatível com a norma heterossexual presente nos já ditos. Nesse quadro de análise, compreende-se que a história manifesta o entrecruzamento de discursos, atuais ou anteriores, que vão cuidando de constituir os sujeitos.

Isto posto, a hetessexualização das relações sociais construídas por instituições ideológicas construiu seus parâmetros de verdade, objetivando preservar a predominância de explicação, visto que a homossexualidade inviabiliza a interdição da busca da verdade sobre os sexos (FOUCAULT, 1987).

Nesse sentido, para Bakhtin (2006) a língua é um reflexo das condições estáveis das relações sociais, considerando a época, os grupos sociais e o contexto, dominando uma ou outra forma variável correspondente ao objetivo do poder. Ressalta-se também que “[...] isso atesta é a relativa força ou fraqueza daquelas tendências na interiorização social de uma comunidade de falantes, das quais as próprias formas linguísticas são cristalizadas, estabilizadas e antigas” (BAKHTIN, 2006, p. 150).

Dada a insegurança que a homossexualidade coloca aos discursos de heteronormatividade, Louro (2008) analisa que o cenário de reconhecimento da diversidade sexual tem imposto aos setores dominantes novas formas de regulação, multiplicando as instituições que são responsáveis por ditar-lhes normas.



A visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física (LOURO, 2008, p. 28).

Neste embate que se coloca a homossexualidade, prevalece a veiculação de um discurso em instâncias midiáticas, jurídicas, religiosas, entre outras, que se consolidam com um enunciado que expressa uma representação negativa da identidade homossexual contrária à determinação biológica. Diante disso, entende-se que, nos estudos de Foucault (2013), o sujeito se forma a partir da rarefação do discurso. Os discursos sobre a homossexualidade foram se fortalecendo a partir da construção de uma representação negativa, prevalecendo ditos e sendo modificados, sem perder os resquícios negativos.

Nesse sentido, uma das instâncias em que o preconceito se materializa no discurso é o modo como o homossexual é tratado em piadas ou comentários desagradáveis, tais como aquele que: "não aceita seu gênero" e quer assumir "a condição do gênero oposto", ou como ocorre no "silenciamento de suas expressões". Como é perceptível, a normatividade dos modos discursivos de convivência e relacionamento heterossexual também é utilizada para definir o relacionamento homossexual, porque são condições que precisam se adequar aos preceitos heteronormativos, para, depois, constituir-se como tal.

Bourdieu (2002, p. 31) afirma que:

No caso em que, como se dá nas relações homossexuais, a reciprocidade é possível, os laços entre a sexualidade e o poder se desvelam de maneira particularmente clara, e as posições e os papéis assumidos nas relações sexuais, ativos e passivos principalmente, mostram-se indissociáveis das relações entre as condições sociais que determinam, ao mesmo tempo, sua possibilidade e significação.

Considerando que boa parte da sociedade repudia a figura do sujeito homossexual, já que abandona sua posição de dominador (homem-hetero) e/ou submisso (mulher-hetero) para adquirir uma destas posições em suas relações, no interior dos movimentos afirmativos ligados à causa homossexual surgiram uma série de discursos que, por vezes, centravam-se no reconhecimento identitário do grupo e, por outras, centraram no controle das práticas sexuais seguras (LOURO, 2008).

Esses enunciados negativos são oferecidos por meio da linguagem a que estamos sujeitos na formação social, e, por conseguinte escolar, que nos foi proposta. Com isso, o espaço escolar, quando utiliza de meios de classificação e disciplinamento dos corpos, reitera como devemos pensar, ver e dizer sobre certos assuntos. Com essa relação que a escola estabelece com o contexto social, percebe-se que os discursos criam sua hegemonia na medida em que as interações verbais entre os sujeitos vão se constituindo.

Na escola, como um espaço que se concentra a maior da parte da atividade de interação entre crianças e adolescentes, os profissionais utilizam de práticas educativas dotadas de sentidos e significados que caminham em direção a uma inscrição discursiva e ideológica. Althusser (1980) ressalta que a escola é uma instituição que representa o Aparelho Ideológico do Estado (AIE), visto que exerce a função de garantir o domínio e a manutenção do poder, subtende-se que, suas ações, organização administrativa e pedagógica contribuem para reproduzir o que o poder institucionaliza como parâmetros a serem atingidos.

Iniciativas do MEC para tratar do assunto diversidade envolveram, em eixos sobre diversidade, discussões sobre os direitos humanos, avaliação, formação de educadores e cultura. Em relação à diversidade, Gomes (2007, p. 17) questiona o espaço adquirido na escola, sobretudo nos currículos:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Compreende-se, assim, que as práticas educativas necessitam se inscrever em uma perspectiva discursiva e ideológica que contribua para construção de uma identidade cultural dos sujeitos atingidos pelas imagens, discursos e ideias de preconceito e discriminação. Associando o pensamento de diversidade com as teorias boudieusianas, de certa forma, a escola reproduz as desigualdades sociais, visto que cristaliza ideias sobre comportamentos considerados normais para os sujeitos, contribuindo para fortalecer práticas de diferenças e não reconhecimento da diversidade.

Considerando a padronização e o alinhamento cultural das práticas sociais e educacionais, a proposta de uma escola que se guie para a diversidade é desconstruir a ideia de unicidade cultural, que se orienta a partir do direcionamento sócio-histórico, desvalorizando a condição dos sujeitos de seu processo.

De acordo com Munanga (2010, p. 39), as práticas da sociedade desconsideram o papel de ser ativo e pensante dos sujeitos, como se tivessem uma “diversidade cultural vinculada à persistência das tradições, crenças e formas de organização locais e particulares”.

Foucault (2013, p. 41) também discute o papel da educação a partir das repercussões do discurso sobre as práticas escolares, frisando que

A educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Assim, Foucault (2013) relaciona o sistema de educação a uma questão política de manutenção ou modificação de apropriação dos discursos e, em relação às questões discursivas, é importante salientar o quanto se relacionam, conforme mencionado na citação anterior, ao poder.

### **2.3 Identidade, discurso e poder**

No trecho abaixo transcrito, apresentamos contextos discursivos de uma sátira do vídeo intitulado: “Coisas que gays estão cansados de ouvir”, de autoria de Nelson Sheep, editor-chefe do site Superpride, publicado em Agosto de 2014

“quem é a mulher da relação?”; “ah! Você é gay? Não acredito... (silêncio) Ah! Que fofo.”; “Aff... que desperdício!”; “Como você pode afirmar que é gay, se não provou mulher?”; “Nossa, amigo, na boa: você nem parece gay?”; “Ah, mas vocês gays são muito engraçados.” (2014, s.p)

Observa-se impregnado no contexto do discurso das situações apresentadas vários fragmentos de enunciados preconceituosos ligados aos homossexuais. Esses significados criam um discurso cujos efeitos de sentido nos trazem uma imagem negativa associada à homossexualidade. Ao enunciar o questionamento “quem é a mulher da relação?”, conseqüentemente, o autor se aproxima do universo heterossexual, junto ao pensamento de que para conviver, como casal, os sujeitos precisam, na relação, assumir a posição do homem ou da mulher, ou melhor, que é necessária a identificação estereotipada de quem tem os atributos da figura masculina e aquele que assume a posição feminina no relacionamento.

Estas características físicas, pessoais e sexuais da orientação homossexual não são resultado de uma única conjuntura social, mas vem constituindo-se em “[...] diferentes espaços sociais, em outros momentos históricos, mas que se fazem presentes sob novas condições de produção, integrando novo contexto histórico e, conseqüentemente, possibilitando outros efeitos de sentido” (FERNANDES, 2008, p. 45).

Além disso, quando o autor satiriza o descontentamento de alguém, propriamente do gênero oposto, que exprime "Ah! Você é gay. Não acredito! (silêncio) Ah! Que fofo.", percebe-se que o sujeito que indaga fica espantado com a afirmação, porque as características da pessoa a quem se dirigiu não se aproximam daquelas utilizadas para classificar um homossexual. No entanto, logo após seu espanto, utiliza de uma característica predominante na sociedade: achar que os homossexuais resolvem abandonar seu gênero para assumir a posição do outro, destacando com um tom de carinho e delicadeza sua homossexualidade.

Observa-se a necessidade do locutor de criar uma característica que afirme a homossexualidade de seu interlocutor, como em "Nossa, amigo na boa. Você nem parece ser gay?". Este enunciado se utiliza dos modos de caracterizar o heterossexual, que fez com que o locutor não encontrasse nenhum atributo próprio da imagem construída por ele sobre um homossexual.

Já em "Como você pode afirmar que é gay, se não provou mulher?", observa-se que o enunciado exprime um efeito de sentido de que a homossexualidade é uma escolha, que após o sujeito se envolver com uma mulher, ele pode ou não afirmar sua sexualidade. Esse enunciado vem de encontro ao discurso de que a homossexualidade está voltada para a escolha e a preferência sexual.

Por último o autor finaliza sua sátira com uma característica predominante do discurso criado sobre o homossexual, assim expressa: "Ah, mas vocês gays são muito engraçados." Tal discurso acaba por generalizar para todo grupo o atributo de que homossexuais são muitos engraçados, conseqüentemente, ao inverter esse discurso, a característica de um homem heterossexual seria a seriedade.

Compreende-se que a homossexualidade pode ser vista como um acontecimento. O conceito de Foucault sobre o acontecimento nos faz entender que a partir do momento em que se definiram explicações e conceitos sobre a homossexualidade, os discursos começaram a se constituir e ser influenciados por contextos discursivos empoderados pelas instituições sociais.

A análise do discurso da sátira do vídeo do site pesquisado nos proporcionou refletir sobre alguns contextos discursivos arraigados na sociedade, discursos que contribuíram para constituição do preconceito, e que nos oferecem importantes fatores de análise. Observa-se também nesses discursos a presença da moral, baseada no discurso religioso que atuou sobre os valores morais e éticos da sociedade que compreende o sexo como voltado apenas para reprodução humana. Nesse discurso, a existência do homem e da mulher tem uma função única: a reprodução humana; a partir desse posicionamento, a homossexualidade pode ser vista como um pecado, anormalidade ou desvio. (SOUZA FILHO (2009); NARDI (2013), etc.).

Em outra época, sobre o discurso médico, constatamos em Fry; Macrae (1985, p. 77) que a “medicina exerceu um forte controle social contra a homossexualidade e em favor da heterossexualidade”. Durante séculos, os médicos estudaram cérebros de homossexuais, visando expor as diferenças entre hetero e homossexuais. De acordo com Souza Filho (2009, p. 96), a procura de um causa específica sobre a homossexualidade gerou várias explicações, reproduzidas nos períodos históricos como discursos de “vício, pecado, crime, doença, perversão ou como um desvio no desenvolvimento sexual”.

Nos estudos sobre a sexualidade, há uma preocupação dos autores em transferir a discussão do foco do determinismo biológico para a construção social, visto que conforme Foucault nos aponta em seus estudos, a sexualidade pode ser desconstruída porque representam discursos históricos e culturais. Entretanto, as diversas instituições do Estado são responsáveis por reproduzir um discurso no interior de suas práticas que privilegiam um padrão de sexualidade que acreditam ser normal, especialmente se considerarmos que Foucault (1984) aponta que os corpos estão inseridos em relações sociais que ditam proibições e obrigações.

Dessa maneira, como a identidade se constitui no discurso, de início nos faz caracterizar, passo a passo, todos atributos físicos, mentais e sociais e seus opostos, no entanto, em relação à escola, vale ressaltar as relações possíveis e impossíveis entre o trinômio: escola, identidade e homossexualidade, que se coloca relevante para os estudos sobre a diversidade sexual nas escolas.

Tomaz Tadeu Silva (2000, p. 75), em sua obra “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais”, assinala que: “Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.”. O autor ainda destaca, em sua obra, que a identidade é determinada por aquilo que se afirma sobre si, na interlocução, com aquilo que se define como pertencente ao outro, ou seja, a partir da

identidade determina-se a diferença. Subentende-se que a inscrição da homossexualidade no campo da intolerância pode ser fundamentada na afirmação exacerbada da identidade heteronormativa.

Dessa forma, nos questionamos se há uma ligação dessa problemática com a questão discursiva, ideológica e de poder? Para responder esta indagação, recorreremos a Silva; Vieira (2009, p. 194) que exemplificam como os sujeitos utilizam do discurso para concretizar práticas de exclusão e inclusão nas escolas, sendo que nos discursos se percebe uma nomeação e comparação do diferente ao heteronormativo.

A performatividade do discurso heteronormativo, que através da repetição e da reiteração tem a capacidade de produzir aquilo que nomeia, opera marcando como negativa a diferença desses indivíduos. Nomeadas como bichas loucas, essas estudantes se constituem como tal, porém, também se apropriam desse conceito e o utilizam como estratégia para inversão de posição no jogo da heteronormatividade. Ao realizar esse movimento, interferem no processo performativo que os constrói como desviantes e valorizam a potência transgressora de sua diferença.

Esse jogo de representação negativa da identidade dos homossexuais infiltra-se na escola para designar os sujeitos que se orientam homoafetivamente; e são fortalecidos a partir da determinação da identidade heterossexual, e consecutivamente, cria as diferenças.

Hall (2006) considera que a identidade é descentrada, descontínua e fragmentada, ou seja, a identidade não é nata, está em processo. Isto posto, “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por *outros*) (grifos do autor; HALL, 2006, p 39).

Pelo exposto, verifica-se que, dada a vulnerabilidade identitária que os homossexuais vivem, esse processo de constituição da identidade não assume, completamente, o auto-reconhecimento enquanto homossexual, a partir daí que outros comparecem para destituir, de uma única vez, essa construção identitária, estagnada pelo viés do preconceito.

Nesse ínterim, Mott (2009, p. 2) destaca os postulados fundamentais sobre a identidade homossexual, confirmando a insuficiência das explicações da sexualidade como escolha e baseada no fator biológico,

1) A sexualidade humana não é instintiva, mas uma construção cultural; 2) A cultura sexual humana varia de povo para povo e se modifica ao longo do tempo dentro de uma mesma sociedade; 3) Não existe uma moral sexual natural e universal, portanto a sexualidade humana é amoral, no sentido de

que cada cultura determina, por razões subjetivas e nem sempre salutaras, quais comportamentos sexuais serão aceitos ou condenados.

A partir dessa compreensão, tais postulados confrontam o já dito e conhecido sobre a heteronormatividade, visando converter o pensamento naturalizador das diferenças sociais e sexuais no âmbito das escolas. Partindo do primeiro tópico citado por Mott, destaca-se que a sexualidade é uma "construção cultural", ao passo que os significados das orientações e do objeto sexual são determinados de acordo com a cultura, viabilizando, assim, o que pode ser feito por um homem e por uma mulher. Podemos dizer que um dos processos que instituem a identidade trata-se as fronteiras que determinam a heterossexualidade e suas características padrões, garantindo, assim, que a língua socialize o conteúdo responsável por efetivar as diferenças (SILVA, 2000).

A definição de um homossexual, então, se afirma nas diferenças do padrão de sexualidade, ou seja, se um menino não possui certos atributos, cultural e consensualmente, indicativos de masculinidade, conseqüentemente se inscreve no âmbito do diferente, e do homossexual. Silva (2000) enfatiza a elaboração de enunciados que determinam a identidade dos homossexuais, sendo, primeiramente, a confusão que se cria: que o homem ou a mulher assume características do outro gênero, ou seja, homens se vestem de mulher, têm a voz leve e se comportam como mulher, e assim vice-versa.

Já o homossexual criado por esse dispositivo tem sua existência determinada pelo ato sexual em si. O fato de ser penetrado define sua identidade sexual e institui uma conduta gay limitada e determinada pelo sexo anal. Nessa perspectiva, o heterossexual penetra e domina, o homossexual é penetrado, dominado, objeto da ação. Por não ser ativo no ato sexual estaria renegando um dos principais pilares que constitui sua masculinidade, desviando de seu destino-homem determinado pela natureza ao se aproximar da condição de mulher, historicamente definida como objeto passivo do homem (SILVA; VIEIRA, 2009, p. 193-194).

Percebe-se que a afirmação da identidade homossexual (tanto quanto a da mulher) aparece de maneira deteriorada: a partir de uma posição submissa no relacionamento e vista pelo prisma sexual. Além disso, a perda da masculinidade comparece para classificar o corpo do sujeito-homem que se ele se colocasse na posição de feminino – e que esse posicionamento é de submissão. Desta feita, a posição de feminilidade, nesse momento, define a identidade de homossexual como aquela que desestabiliza a hegemonia do relacionamento entre os gêneros e, sobretudo, adquire um comportamento próprio do socialmente instituído pela cultura. Sendo assim, Simões Júnior (2006, p. 58) analisa que a identidade homossexual vem,

historicamente, sendo afirmada como desviante, anormal, nefasta e incompreensível “ou ainda, para se constituir em um ser inferior a ela, já que é ele próprio quem abdica de sua posição de superioridade.”

Observa-se que, em sua maioria, as práticas de discriminação e preconceito tem alimentado representações negativas sobre o homossexual, no entanto, a afirmação destas identidades podem ser rejeitadas. De acordo com os apontamentos de Erving Goffman (1988) verifica-se que a identidade dos sujeitos é determinada através de estigmas, ou seja, como empregado pelos gregos, na origem do termo, para designar marcas negativas de alguns atributos; o autor menciona três tipos de estigmas diferentes, sendo o que classifica o homossexual, como o estigma de “culpa de caráter individual”. (grifo nosso)

Essa perda é denominada por Goffman como uma vergonha, sendo classificada como tal para designar o sujeito que perde um atributo instituído como hegemônico e normal, que contraria a ordem do normativo, sendo assim, a presença dos anormais próximos dos normais inculcará em possíveis exigências sociais que devem corresponder a algumas expectativas. Assim: “A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele” (GOFFAMAN, 1988, p. 9-10).

Pode-se dizer que o homossexual, muitas vezes, luta contra a orientação de seu desejo para se ver em uma constante comparação entre o instituído como normal e sua diferença. Essa inculcação é infiltrada no sujeito desde as primeiras brincadeiras de infância na escola, e nas primeiras socializações linguísticas com os adultos, apreendendo contextos e experiências que caminham numa binariedade.

No entanto, o estudo aqui realizado visa desmistificar a existência de uma identidade fixa: “Com isso, substitui-se a visão de uma identidade fixa e única por uma política da diferença – conceito central presente no pós-estruturalismo – caracterizando um novo momento: uma política pós-identitária” (FURLANI, 2009, p. 312).

Propunha-se questionar a hegemonia desta identidade fixa a partir da desconstrução da sexualidade como algo dado, a partir da condição biológica dos seres, concordando com a sexualidade orientada com base no objeto do desejo. Nesse sentido, impossível estabilizar uma identidade, ao passo que estão em constante e contínua alteração e reiteração de novas expressões. Eximem-se, então, práticas essencialistas, absolutas e hierarquizantes sobre o sexo, de acordo com Silva (2000).



Subentende-se que a marca dos homossexuais fixou-se sob as bases da identidade impossível, instável e imoral, visto que questiona a normatividade hetero, o que para Junqueira (2009) e Furlani (2009) oprimi a livre expressão sexual destes sujeitos, imprimindo formas de acesso e usufruto de seus direitos, fato inscrito no âmbito das escolas, ao passo que seus modos tradicionais de organização e fazer da rotina se fazem conservadores e baseados na binariedade entre os gêneros.

Acerca do que se desempenhou compreender sobre as relações entre identidade, discurso e poder, no capítulo 3 trataremos de questões relativas aos enfrentamentos vividos pelos sujeitos homossexuais no convívio com suas sexualidades em ambiente escolar, destacando memórias de discriminação, violência e práticas escolares, a fim de revelar fragmentos discursivos sobre o assunto.

### 3 – MEMÓRIA, ESCOLA E IDENTIDADE

Para a concretização desta pesquisa submeteu-se um texto junto a um questionário na *timeline* do GGFBR a fim mobilizar os integrantes convocando-os à participação, delimitando um prazo de um mês para coleta de seus relatos. Assim, o discurso dos homossexuais foram coletados em suas memórias que expressam suas experiências sobre homossexualidade nas escolas.

Com a publicação na linha do tempo do GGFBR, oportunizamos que os sujeitos se sentissem mobilizados a expor suas experiências sem delimitar critérios de participação, marcando algumas pessoas, aleatoriamente, para promover o convite junto ao grupo. Ao findar o prazo, coletamos oito memórias dos participantes do grupo, no entanto, para a análise e interpretação dos dados foram selecionadas sete, considerando as que apresentaram fatores relevantes à pesquisa, como: experiências de preconceito e situações de violência na escola e na família; estereótipos identitários sobre homossexuais; discursos sobre performatividade de gênero; vítimas de piadas carregadas de preconceito; mascarar os desejos como mecanismos de defesa das situações de exposição vexatória. A exclusão de um sujeito se deu porque não apresentou memórias específicas de seu período escolar, trazendo em seu discurso como compreende o trabalho educativo e práticas da escola sobre o assunto da diversidade sexual em escolas.

No contexto analítico dos dados, esses sujeitos serão denominados de M1, M2, M3, M4, M5, M6 e M7, ou seja, Memória 1, Memória 2 e assim por diante. Caracterizando esse grupo, o participante do GGFBR identificado como M1 tem idade de 56 anos e concluiu o Ensino Médio antes de 1979; já os participantes de M2 a M7 possuem idades entre 27 e 35 anos, sendo que dois desses sujeitos concluíram o ensino médio na década de 1990 (M4 e M5), e os demais (M2, M3, M6 e M7) concluíram a partir de 2001.

O recorte temporal sobre a conclusão do ensino médio oferece respaldo para compreendermos os aspectos sociais, culturais e legais que oportunizam entender a homossexualidade e sua inclusão na escola, visto que nas décadas de 1970, 1980 e 1990 pouco se discutia sobre o assunto (LOURO, 2008); (GREEN, 2000); (JUNQUEIRA, 2009), porque a homossexualidade fazia parte de discursos calcados de preconceitos, principalmente porque sua existência estava diretamente ligada às DST's e a AIDS, como também pecado e perversão.

No fim da década de 1990, junto aos PCNs, os temas transversais relacionados ao currículo aparecem para incitar o trabalho educativo, baseando-se em situações que preocupam a sociedade. Dessa forma o eixo “Orientação Sexual” trouxe preocupações da comunidade escolar (professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis) "com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos” (BRASIL, 1998, p. 73).

Observa-se que tivemos uma média de 0,6% de participação na pesquisa, porém a pouca participação não comprometeu a análise dos dados, levando-se em conta que os sujeitos que se dispuseram a relatar suas experiências trouxeram detalhes de situações desagradáveis vividas na escola em função de sua homossexualidade. Assim, os sujeitos tiveram um espaço aberto para expor suas experiências de discriminação, preconceito e violência, tanto como alvo dessas práticas como de espectadores; ainda tiveram a oportunidade de enfatizar percepções e memórias que consideraram relevante destacar. Oferecemos também espaço para que citassem se tiveram, ou não, experiências de práticas escolares voltadas à diversidade, dando liberdade para que os sujeitos definissem quais memórias foram importantes para formalizar essas experiências como boas ou ruins à constituição de si.

Objetivamos com isso oferecer espaços de voz e reflexão sobre as práticas de inclusão educacional na escola e o que proporcionaram aos homossexuais. De fato, nos discursos dos sujeitos encontramos fragmentos enunciativos de vários e inumeráveis acontecimentos discursivos que, de acordo com Foucault (1987, p.31), podem “ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito”. Ou seja, apesar de existem maneiras diferentes de exprimir um enunciado sobre determinado assunto, não significa que esses enunciados são diferentes uns dos outros, mas acontece, implícita ou explicitamente, uma relação de reciprocidade entre ambos que se orientam numa unidade.

Nesse contexto, há uma estreita relação entre as memórias dos sujeitos. Destacamos, assim, a exposição que todos os sujeitos sofreram ou presenciaram a respeito das piadinhas que comparam a homossexualidade com animais, como por exemplo: “viadinho”; ou os assédios experienciados e, sobretudo, a ausência de trato da escola como recurso didático que visa à diminuição do preconceito.

Segundo Foucault (1987, p. 32), por mais diverso, banal e estranho que um enunciado possa ser, ele é um “acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Pretendemos com a análise e a interpretação dos dados não formalizar uma receita de como proceder em casos de preconceito, mas propiciar que os acontecimentos discursivos experienciados pelos depoentes possam desencadear uma discussão acerca da proposta de promoção da qualidade no atendimento educacional aos homossexuais na escola, o que nos auxilia a compreender que, considerando que os sujeitos ocuparam diversos espaços das escolas brasileiras, há a existência de uma relação também de dispersão dos acontecimentos que propiciaram formular suas memórias. Além do mais, nossas análises, é importante que se frise, não possuem a pretensão de esgotar as discussões acerca das questões propostas e, da mesma forma, não se pretende uma visão que seja única; assim, reconhecemos que nossas análises possuem limitações próprias, concernentes a todos os processos analíticos.

Assim, entendemos que a "A noção de memória discursiva, portanto, separa e elege dentre os elementos constituídos numa determinada contingência histórica, aquilo que, numa ou outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado rejeitando o que não deve ser trazido à tona" (BRANDÃO, 2012, p. 99). A partir desse entendimento, a pretensão das análises das memórias é entender as representações simbólicas oferecidas pela escola, bem como as repercussões das múltiplas identificações que reavivaram nas memórias dos depoentes, para assim ter acesso aos fios que “vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade” (CORACINI, 2007, p. 61).

Cabe ressaltar que para divisão das análises utilizou-se do conceito de Rios (2009) sobre a homofobia, cuja manifestação se dá por meio das formas de violência física e não física. No entendimento do autor, a violência não física ocorre em práticas de discriminação direta (intencionais) e indireta (não intencionais) relacionadas aos aspectos simbólicos de uma segregação e aversão às diferenças que se legitimam em práticas de exclusão do direito público, previdenciário, trabalhista etc. Já, a compreensão sobre a manifestação da homofobia por meio da violência física, entende a “mais visível e brutal, atinge diretamente a integridade corporal, quando não chega às raias do homicídio” (RIOS, 2009, p. 72).

Com base nesse raciocínio de Rios, analisou-se os aspectos reaviados em memórias de discriminação que “ocorre sempre que distinções, exclusões, restrições ou preferências anulam ou prejudicam o reconhecimento, o gozo ou o exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em

qualquer campo da vida pública” (RIOS, 2009, p. 73), violência (envolvendo questões físicas, sexuais e não simbólicas) e as práticas escolares.

### **3.1 Memórias de violência não física**

Na análise das memórias dos sujeitos, observou-se que todos já passaram por experiências que envolvesse exposições baseadas em insinuações, piadas, xingamentos que culminaram em violência física, agressões verbais e etc, no entanto, cada um imprimiu sentidos diferentes a esses constrangimentos; ora interpretando como uma violência de cunho simbólico, ora como práticas desprovidas de preconceito. Assim, nas memórias de M1, M5 e M7, notamos que naturalizaram as piadas, cujo sentido não trouxe uma representação negativa de si, visto que M5 não se sentia homossexual; M1 a escondia e M7 interpretava as exposições vexatórias como parte do período infantil. Nessa ordem, enunciam: "considerando que os assédios dentro da escola, também aconteciam na forma de brincadeira de forma leve, mas ainda desagradáveis" (M1); "Na época, eu sofria bullying, mas o nome não existe ainda. Me chamavam de bichinha, viadinho. Eu não entendia como discriminação, até porque eu nem me sentia gay no período. Nem sabia o que era ser gay" (M5); "Eu não sofri "bruscamente", normalmente eram palavriados de costume de toda criança/adolescente (seu viado, bicha, etc.), e nesse quesito emocional, nunca me abalou psicologicamente, sempre soube lidar, ou revidar." (M7).

Em M1 é possível identificar a contrariedade desse sujeito, visto que inicialmente caracteriza as brincadeiras como "leves", ou seja, tenta amenizar a dimensão agressiva que as exposições sofridas traziam, no entanto, enfatiza em seu enunciado que mesmo assim foram "desagradáveis", expressando verdades consolidadas em discursos dos Outros “que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes da subjetividade que (se) diz” (CORACINI, 2010, p. 24) que o fazem naturalizar a agressividade das piadas. Já em M5, observamos uma extrema naturalidade com as agressões verbais que aconteciam, dizendo que não encarou como discriminação, porque ele não se “sentia homossexual.” Junto à naturalização destas práticas, também visualizamos, no discurso de M7, a presença de uma forma de caracterizar as piadas, utilizando a palavra "bruscamente" para dar um efeito de que nunca sofreu nenhuma situação cuja dimensão tivesse trazido problemas para seu equilíbrio emocional, destacando que as brincadeiras eram e ainda são costume de toda criança.

É válido destacar que, mesmo observando a marca da contrariedade em seus discursos, consideraram que as piadinhas tinham um sentido pejorativo e preconceituoso, no entanto, em relação a M7, considerou as suas exposições como brincadeira de crianças que não tinha impregnado um conteúdo preconceituoso. Para Coracini (2007), a constituição da identidade, em nossa memória discursiva, é atravessada por várias fontes de enunciados que determinam o modo como um povo e uma sociedade veem alguns sujeitos, desde que esses enunciados sejam compartilhados e divulgados por fontes verdadeiras e aceitáveis, como ocorre no "interdiscurso." (ORLANDI, 2012).

Isto posto, "as brincadeiras leves" citados por M1 são entendidas como aquelas que se utilizam de um enunciado pejorativo, expressando um cunho preconceituoso e, sobretudo, que se fazem presente nas relações e funcionam como estereótipos que conduzem à discriminação velada de violência. (JUNQUEIRA, 2009). Dessa forma, como uma instância de divulgação temos a mídia (novelas, revistas, documentários, peças de teatro etc), em que habita um conteúdo discursivo de que os homossexuais desejam ser do sexo oposto. A ideia que paira no discurso oficial é que os sujeitos que se dizem homossexuais abandonam a performatividade de seu gênero para assumir o do oposto, ou seja, o homem se esvai de sua postura de dominante, ativo e viril de sua performatividade para sentir-se na posição de submissão, passividade e delicadeza impregnadas na figura feminina (BOURDIEU, 2002).

Para fortalecer essas características utilizam de uma discriminação simbólica permeadas de piadas, apelidos vulgares e preconceituosos como as expressões: bicha, viadinho, boiola, flor, frutinhas, e etc, citada pelos sujeitos, que à espreita dos estudos de Rios (2009) são entendidas como "discriminação indireta", também denominada pelo autor de discriminação institucional "porque fica patente a supremacia heterossexista no convívio social" (RIOS, 2009, p. 77). A discriminação, então, efetiva uma "imagem" (ORLANDI, 2012) de homossexual que vai se disseminando, oferecendo verdades que farão parte da memória discursiva dos sujeitos, que repercutem em tratamento desqualificado e preconceituoso em diversos espaços que esses sujeitos tendem a participar.

Apesar de M7 não enfatizar o conteúdo preconceituoso presente no contexto discursivo das crianças de sua época, justificando como incapazes de produzir efeitos negativos ao caracterizá-la como "Eu não sofri "bruscamente"", ainda é possível considerar que, de fato, as práticas discursivas das crianças possam ser desprovidas de preconceito, porém, vale destacar que as crianças aprenderam e presenciaram certos contextos enunciativos na televisão, famílias e outros lugares, cujos acontecimentos tendenciaram um

sentido sobre homossexualidade. Coracini (2007, p. 60-61) contribui para essa inflexão ao afirmar que "A formação do eu no "olhar" do outro inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos, que passam a constituí-la de modo inconsciente. Dá-se, assim sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, dentre os quais a língua a cultura e a diferença sexual.", levando as crianças a apresentar comportamentos de repreensão, regulação e repulsa ao aceitável pela performatividade de gênero.

Diante disso, Orlandi (2012) assinala: para que as palavras tenham sentido é preciso que antes elas já tenham sentido. M1 e M7 compreendem que as brincadeiras, desde que não acompanhadas de uma intencionalidade agressiva, podem ser aceitáveis. É certo que num grupo de amigos, escola, igreja e outras, existe um grau de vinculação e familiaridade entre os seus membros que permite transpor as barreiras do que é realmente preconceituoso, no entanto, é fato que os sentidos que existem nestas brincadeiras definem uma imagem depreciada de homossexual, que muito influi na manutenção do preconceito e de práticas de homofobia.

Em M5, podemos presenciar um enunciado que não se preocupa com o tratamento que tinha na escola, visto que não se entendia como homossexual, ainda. Em seu contexto enunciativo, observa-se que o efeito de sentido que dá às agressões verbais que vivia não foram tão ruins "até porque eu nem me sentia como gay", completando que "Nem sabia o que era ser gay", o que explicita em seu discurso que compreende a homossexualidade como uma escolha, sendo que não se sentia agredido porque não se afirmava homossexual. Mais a frente relata, naturalizando o preconceito a partir do seguinte discurso

Não tenho memórias escolares sobre o assunto. Não era assunto na escola, nem na família. Meus amigos nem conversavam sobre. O bullying era mais de zueira do que agressivo. Só sofri preconceito uma vez que um colega inventou uma mentira no Grupo de Jovens (fora da escola), dizendo que eu estava chupando o pau de um cavalo, num lote vago. Todo mudo olhou torto, mas depois entenderam a idiotice que era a história era um exagero. (sic, M5)

O sujeito de M5 primeiramente afirma a "interdição discursiva" (FOUCAULT, 2013) que existia sobre o assunto nos espaços que circulava: escola, família e amigos, logo após, naturaliza a situação de bullying sofrida, classificando, a partir de seus referenciais, como uma atitude que soa mais como uma "zueira", remetendo à brincadeira, do que uma situação mais agressiva, no entanto, o bullying também é uma forma de violência que, apesar de recente, sempre existiu, porém, não se judicializava, posto que tinham leis que protegiam

as vítimas. O sujeito de M5 diz que não se considerava homossexual, conseqüentemente, as brincadeiras que o tratavam como não o atingiam. Cabe frisar que, ideologicamente, usar as palavras pejorativas também se fazem presente em amizades entre heterossexuais utilizadas para destituir o Outro de sua heterossexualidade.

No conjunto das memórias que não enfatizam o caráter agressivo das brincadeiras e insinuações, percebe-se que, sendo a homossexualidade uma prática considerada proibida, os sujeitos acabam internalizando a homofobia e naturalizando estas práticas. Assim Junqueira (2009, p. 27) considera que

Uma vez introjetada, ela pode conduzir a pessoa a se sentir envergonhada, culpada e até merecedora da agressão sofrida, mantendo-a imobilizada, em silêncio, entregue a seu destino de pária social. À violência propriamente dita soma-se a “violência simbólica”, fazendo com que a própria vítima contribua para a legitimação da agressão e favoreça o agressor e os seus difusos cúmplices.

O tratamento pejorativo oferecidos aos homossexuais está presente em vários locais onde estes sujeitos se inserem; na escola, em momentos de lazer, e demais espaços, onde geralmente são expostos em piadas, apontamentos, olhares estranhados, olhares debochantes, etc, eximindo a possibilidade de um tratamento qualificado. Apesar dos sujeitos de M1, M5 e M7 não caracterizarem como danosas para si, de acordo com Rios (2009, p. 72), esta ação também pode ser considerada como uma violência não física, que "consiste no não reconhecimento e injúria." Sobre a questão, o autor ainda enfatiza:

Independentemente da intenção, a discriminação é um fenômeno que lesiona direitos humanos de modo objetivo. Seu enfrentamento exige, além da censura às suas manifestações intencionais, o cuidado diante de sua reprodução involuntária. Mesmo onde e quando não há vontade de discriminar, distinções, exclusões, restrições e preferências injustas nascem, crescem e se reproduzem, insuflando força e vigor em estruturas sociais perpetuadoras de realidades discriminatórias (RIOS, 2009, p. 76).

A discriminação é para Rios uma via de mão dupla, já que, baseada nos parâmetros instituídos de heterossexualidade, oportuniza, por um lado que a explícita prática de definição dos homossexuais se instituem nos ditos sobre esses sujeitos, fortalecendo-se nos imaginários e sentidos. Por outro lado, ocorrem de modo implícito em práticas, que apesar de não ferir os sujeitos, impedem um reconhecimento destes, e imprime nas consciências uma aceitação de piadas e naturalização das práticas de homofobia. Esse tratamento discriminatório para Borrillo (2010, p. 15) “desempenha um papel importante na medida em que ela é um forma de



inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, além de conferir um status superior à heterossexualidade, situando-a no plano natural, do que é evidente.”

De acordo com Junqueira (2009, p. 17) as crianças e adolescentes experienciam, desde pequenos, quando apresentam atributos do gênero oposto, diversas formas de exclusão e exposição vexatória: piadinhas grotescas, nomes em banheiros, insinuações, apelidos que funcionam como “poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica”. O autor também cita que os estudantes homossexuais assumem características positivas para demonstrarem aos demais estudantes, professores e demais componentes do ambiente escolar que tem compensadas suas perdas, assim destaca

Tal como ocorre com outras “minorias”, esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a a apresentar “algo a mais” para, quem sabe, “ser tratado/a como igual”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, é instado/a a assumir posturas voltadas a fazer dele/a: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todo mundo”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil” etc.[...] imitar condutas ou atitudes convencionalmente atribuídas a heterossexuais (JUNQUEIRA, 2009, p. 26).

Observa-se que há um processo de subjetivação acerca da heterossexualidade, que se faz presente em identidades homossexuais, consideram que os sujeitos agem segundo performatividades heteronormativas para garantir a segurança no espaço da escola. Essa subjetivação da norma heterossexual que faz com que as crianças e adolescentes ajam tentando não sofrer exposições na escola. E é proposto, de acordo com Silva (2000) por todo um sistema de representação que define as diferenças, e com isso afirma identidades, sendo que, para isso, se fortalece por deter e dominar todo um sistema simbólico que reproduz as verdades, conseqüentemente, utilizadas por várias instâncias desta reprodução.

Os estudantes homossexuais tentam agir de modo favorável e mais próximo de características de um heterossexual, pretendendo compensar a perda da performatividade de gênero, como veremos em M2, que reaviva em sua memória a primeira exposição que sofreu advinda de uma situação inusitada durante uma aula de educação física que ocasionou a demarcação de seu estigma durante os três anos do Ensino Médio. Diz que

Uma colega pegou meu celular e leu mensagem que um menino havia me enviado, a partir deste dia do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, sofria chacotas, zombarias e deboche por parte dos colegas de classe. Inclusive na época tinha uma namoradinha (mulher) para disfarçar e ela também sofreu preconceito. Pois falavam para ela que ela namorava viado (M2).

Nessa memória o sujeito de M2 enuncia momentos em que teve que mascarar sua homossexualidade e como criou suas redes de amizade que o apoiou, nesse período escolar, para evitar sofrer mais situações vexatórias. No contexto de sua memória em que aponta: “tinha uma namoradinha (mulher) para disfarçar” faz-nos refletir de que o espaço escolar o deslocou a criar mecanismos particulares de defesa que evitavam situações mais delicadas e de iminentes riscos. Essa atitude oportunizou que dentro dos limites da exposição sofrida, criasse meios de conseguir conviver com sua diferença frente aos demais estudantes, que em sua maioria poderiam ser heterossexuais. Isso se faz possível, porque “na medida em que se internaliza um traço que ele se faz corpo no corpo do sujeito, que ele se faz presente, imperceptível, mas real, no real do inconsciente, permitindo identificações” (CORACINI, 2007, p 59). Evidenciou também que teve experiência de se envolver com outro menino, consequentemente devido aos preconceitos que essa experiência traria, tal experiência ficou no segredo, materializando em sua expressão de que havia um medo de que esse segredo fosse descoberto, porém o foi, e sua atitude logo foi de "negação" (LOURO, 2008), o que o levou a arrumar um modo de mascarar essa evidência para evitar que fosse apontado, evitando gerar maus tratos e mais exposições. Ocorre, nessa experiência, o que Goffman (1988) destaca como uma vergonha de si, uma representação negativa alicerçada em comparação com a predominância da performatividade hetero.

Destaca-se que a colega de classe do sujeito de M2, também sofreu uma exposição ou outra, decorrente da postura de acolhimento em sua defesa. Nem sempre os homossexuais encontram acolhimento de colegas nas escolas que não compartilham da orientação homoafetiva, em função das retaliações que podem sofrer (RIOS, 2009).

O sujeito de M4 também possui uma experiência paralela ao sujeito de M2, visto que tiveram e fortaleceram redes de apoio de colegas para mascarar, num primeiro momento, e logo após afirmar sua orientação sexual, enfatizando em sua memória que sofreu

perturbações em período escolar. Tudo começou à partir da quinta-série em que fui transferido de uma escola para a outra. Sempre fui uma criança fechada e possuía apenas a amizade dos primos. Na mesma sala de aula, e na mesma idade, convivia com a minha prima e suas amigas. Por esse fato, os meninos me chamavam como “bichinha”. Por estar no meio das meninas. Soava em tom grotesco e degenerativo. Eu rebatia e até as meninas rebatiam. Percebia que elas tentavam me arrumar namoradinhas para me ajudar nisso e, me envolvi com mulheres, pois sempre faziam bailinhos uma vez por mês na casa de cada uma na garagem. Ali não tinha jeito, tinha que se beijar na hora que a luz se apagasse. Foi muito natural para mim, porém eu começava a entender naquele período que eu tinha atração por meninos. (sic, M4)

Nos recortes enunciativos citados por M4 em “os meninos me chamavam como “bichinha” porque “convivia com a minha prima e suas amigas”; nota-se que no 5º ano as crianças, geralmente, possuem a idade-série de 10 anos de idade. Nessa idade, vale frisar que, ideologicamente, as crianças vão definindo o que é, ou não, performatividades inerente a cada gênero, utilizando de um sistema de classificação de como os meninos devem se portar nos grupos e nas brincadeiras etc, sendo que a convivência com garotas estereotipou a homossexualidade em M4.

O mecanismo adotado por M4 para não se sentir excluído do convívio que estava construindo, foi o de experienciar momentos em que suas amigas, defendendo-o, arrumaram namoradinhas e o submeteram ao teste da masculinidade. Conviver esses momentos de aprovação criados pelas suas amigas foi encarado por M4 como uma necessidade para manter o equilíbrio das relações opressivas que sofria na escola. Essas experiências também contribuíram para que o sujeito de M4 percebesse que seu desejo começou a orientá-lo a sentir-se atraído pelo mesmo sexo. No entanto, quando afirma que não tinha outra opção a não ser beijar as garotas, o sujeito de M4 assinala a contradição de sua experiência que o submeteu à empatia dos demais, revelando o equilíbrio que buscou para não fugir à ideologia padronizada da sexualidade ao qual seu corpo é predefinido. As experiências vividas por M4 o fizeram refletir a respeito do que a comunidade escolar que o cercava cobrou enquanto um desenvolvimento alinhado ao gênero simbolicamente arraigado junto à figura masculina, no entanto, não puderam mudar e transformá-lo a essa homogeneidade sexual.

O enunciador de M4 conviveu com experiências que o levou a definir sua orientação sexual, mesmo que teve suas redes de apoio tentando corrigi-lo à heteronormatividade. Pode-se dizer que M4 não sofreu o que a sociedade pensa ser um processo de escolha ou opção, ou até mesmo, os discursos preconceituosos de que “ele tentou ser homem (heterossexual), mas não conseguiu”, o seu desejo o orientou a sentir-se atraído por outro homem, “uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica” (BRASIL, 2007, p. 17).

Além disso, o sujeito de M2 se difere de M4 porque o último vivenciou experiências de carícias com o gênero feminino, sendo que, antes de afirmar que sua atitude frente a esta experiência foi "natural", demonstrou certo descontentamento quando não tinha como escapar dos momentos em que tinha que se afirmar heterossexual junto ao seu grupo de colegas. Esse

movimento de dizer sobre si “são sempre exercícios de escritura, em que o sujeito se inscreve com seu traço singular num movimento de ausência-presença” (CORACINI, 2007, p. 25).

Nesse sentido, tanto em M2 como em M4 tivemos o conhecimento de que houve posturas de medo diante do ambiente escolar, se caso tivessem afirmado, tão explicitamente, suas homossexualidades; mas considera-se compreensível, visto a dinamicidade e amplitude violenta que as situações vexatórias poderiam tomar. A preocupação da sociedade em alinhar corpo e sexualidade, vem de encontro com práticas que de acordo com Louro (2009, p. 88), na busca pela verdade sobre o homossexual, apesar de uma postura mais aberta de nossa sociedade, hoje; ainda convivemos com fragmentos de uma cultura que compreende o homossexual como um sujeito submetido a correções de desvio sexual, assim “haveria que inventar e pôr em execução toda uma sequência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa.”

Essa conduta de correção arraigada, tanto na consciência dos sujeitos de M2 e M4 como também das redes de amigos e colegas que apresentaram, remete-nos a um contexto em que apenas confirma que a escola foi, durante o período escolar desses sujeitos, um espaço que em, alguns contextos de suas narrativas, foram desestimulantes e de silenciamento de si, por meio do medo que tinham em ser exposto. Quando esses sujeitos assinalam que tiveram que inventar supostas namoradinhas, e como em M4, beijá-las para afirmar a heterossexualidade; o efeito de sentido expresso em seus discursos nos remete a uma compreensão do papel de homem que tiveram que lutar para alcançar, visando a evitar que tivessem exterminadas toda e qualquer possibilidade de pertencer a algum grupo.

Diante dessas experiências de opressão, é possível perceber no discurso dos sujeitos de M2 e M4 que há uma percepção negativa em relação ao afirmar-se homossexual, visto que os demais poderão construir uma representação negativa que culminaria em problemas de convivência social no âmbito escolar. Isto posto, a representação negativa que baila na consciência desses sujeitos (M2 e M4) estão relacionadas ao isolamento que poderiam sofrer, se caso, sua condição de diferente não fosse aceita pela comunidade escolar.

Compreende-se que estes sujeitos estavam em constante processo de sentir-se pertencentes a um grupo na escola. Nesse sentido, a atuação do Outro na constituição de si, foram indispensáveis para delimitar o que eles deveriam fazer, ou não, para sentir-se acolhidos ou próximos da performatividade de seu gênero. Essa relação do Outro na constituição da identidade de si, dos sujeitos de M2 e M4, são entendidas por Coracini (2007, p 23) como a busca pela completude do sujeito, diante disso aponta que a "Interpretação,

ficção, imagens que constituem o imaginário do sujeito - como ele se vê e acredita ser visto -, construindo, assim, a sua identidade, ou melhor, os momentos de identificação que permitem a ilusão da permanência de um certa identidade."

Vale destacar que a síntese acima citada não foi predominante para M6, visto que no recorte enunciativo de sua memória diz que "convivia normalmente! Mas por que eu tinha um grupo ao qual eu me identificava, que por sinal também eram homossexuais e se encontravam na mesma situação, mas pra mim ainda era imperceptível." Diz que fazia parte de um grupo de estudantes também homossexuais, no entanto, nas memórias de M6, observamos constantes inferências sobre práticas de retaliação, exposição vexatória, perdas, agressões físicas, desistência escolar; situações ocorridos em função de que evidenciou sua homossexualidade, o que nos leva a refletir a respeito das percepções construídas pelos sujeitos de M2 e M4, ao passo que se fazia necessário esconder sua homossexualidade, visando evitar episódios violentos. Assim, para as experiências de M2 e M4, podemos dizer que o contexto de convivência, de ideias, e valores de seus espaços escolares, não proporcionou afirmar-se homossexual.

Desse modo, ao relacionarmos o discurso dos sujeitos de M1, M2, M4 e M6, manifesta-se os diferentes sentidos criados pela enunciação, visto que uns tiveram que mascarar para evitar sofrer contextos vexatórios e de violência, enquanto que aqueles que enfrentaram e não tiveram medo de se expressar homossexual tiveram experiências conflitantes que determinaram caminhos complexos e com experiências de exclusão. Nessa perspectiva, o poder de falar sobre si para Coracini (2007, p. 25) permite os sujeitos "anular, silenciar, apagar uma vida, assim como pode dela e nela construir uma identidade, que se transforma na verdade do sujeito, deixando uns na penumbra do esquecimento e outros na evidência", explicando, com isso a enunciação dos sujeitos de M6 comparada aos demais.

Assim, as identidades transitórias criadas pelos sujeitos para fazer parte de um grupo predominante e homogênea nas escolas vão definindo os mecanismos que os estudantes criam para diminuir possíveis contextos de exposição vexatória e de violência na escola. Presencia-se também, a atitude de esconder-se para ter uma boa convivência em M1, quando enuncia no recorte abaixo o seguinte acontecimento:

Naquele tempo e na minha escola, que era pública, o que havia mesmo eram brincadeiras desagradáveis, mas ninguém era, ou assumia declaradamente sua homossexualidade, isso também ocorria fora da escola. Essa forma velada de existir, era condição para garantir uma certa tranquilidade social e

trânsito sem muitos conflitos nos pequenos grupos que inevitavelmente eram formados nas classes e turmas da escola (sic, M1).

Analisando o discurso de M1, quando se refere que "ninguém era, ou assumia declaradamente sua homossexualidade", há nesse recorte, características históricas de sua época (antes de 1979). Nesse período, o país experimentava uma epidemia de AIDS (LOURO, 2001); (FRY; MACRAE, 1985), (JUNQUEIRA, 2009 e outros), tendo como principal sujeito da doença os homossexuais. Tais condições de exposição dos homossexuais como foco da doença, deterioraram a imagem e os discursos que se criavam sobre essa diversidade, impedindo uma abertura para que os homossexuais se sentissem livres para expressar-se, outrossim, evitando que estes sujeitos se inscrevessem em movimentos em prol da cidadania e de direitos. Além disso, o sujeito de M1, ainda enfatiza: "isso também ocorria fora da escola", afirmando que a escola não era o único espaço de opressão.

Enfatiza também que manter-se escondido, ou como o conteúdo preconceituoso enuncia: "manter-se no armário", significava muito àqueles que tentavam incluir-se em sociedade. Isso se torna fácil de ser compreendido em sua memória discursiva quando destaca que: "Essa forma velada de existir, era condição para garantir uma certa tranquilidade social e um trânsito sem muitos conflitos nos pequenos grupos". Contrariamente a essa atitude, o enunciador deixa claro, que o grupo não o aceitaria bem, e este tenderia a viver excluído de um grupo, o que faria se sentir desconfortável.

Quando enuncia "essa forma velada de existir", subentende-se que, discursiva e ideologicamente, o modo predominante de relacionamento são de gêneros opostos, inscrevendo no corpo desse sujeito que a sociedade não compreende e aceita a relação entre pessoas do mesmo gênero. Diante disso, se caso os sujeitos não satisfizer esse parâmetro, as suas experiências não serão aceitas e tenderão a viver escondidas. Esconder-se faz com que as pessoas vão alimentando a ideia de que a homossexualidade tem um mundo próprio e está alheio ao mundo heterossexual, sendo que esta inscrição faz com que pareça que os homossexuais vivem uma expressão particular de linguagem, formas de relacionamento, modo de se portar e etc (LOURO, 2009).

Foucault (1979, p. 32) diz que "Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações." Diante disso, observa-se os jogos de relações entre os ditos, os acontecimentos e o espaço de enunciação (escolas).

O efeito de sentido produzido pelo discurso de M1, faz-nos, refletir a respeito de como os sujeitos se sentem impelidos a corresponder às expectativas da sociedade (família, escola), sendo que agir contra esse pensamento, determina exclusões. Dessa forma, os sujeitos são convocados ao alinhamento que a sociedade cria para os gêneros masculinos e femininos, eliminando as expressões particulares que os sujeitos criam de si. Assim, agir de acordo com as exigências para se incluir num grupo está relacionado ao desejo de M1 de poder conviver sem ter que ser apontado como alguém que possui alguma diferença, e sobretudo, ter garantida "certa tranquilidade social e um transito sem muitos conflitos".

É fato na enunciação de M1 que ter um bom convívio está associado a seguir os padrões que a sociedade elege como considerados satisfatórios para que as pessoas não sejam expostas a problemas relacionais. Devido a força que este conteúdo tem sobre a consciência dos sujeitos, para fazer parte do grupo, quer na escola ou não família, os homossexuais vão convivendo com suas diferenças, escondendo-se da comunidade e de suas famílias, no caso dos sujeitos de M1, M2 e M4. Em relação ao convívio tranquilo citado por M1, nota-se que a homossexualidade não é uma prática associada a uma característica positiva de alguém, assim, afirmar-se nessa orientação, imprime às relações dos sujeitos experiências de negação da maioria daqueles que seguem os padrões performativos de gênero.

Ainda sob essa questão, o sujeito de M1 relata que viver escondendo sua homossexualidade objetiva prevenir o ódio e o desprezo, assim enfoca que

Então, efetivamente, o sexo em si, acontecia com pessoas que não faziam parte da comunidade escolar, para que fosse mantido o equilíbrio e a saúde das relações conquistadas a duras custas e com tanto esmero, dentro da escola, pois o que se buscava evitar, era o óbvio escárnio e desprezo dos colegas de classe, caso houvesse a certeza do seu “desvio”, ou da sua anormalidade. Isso era suficientemente razão para ser queimado socialmente. Acho que ainda hoje deve ser, pois pouca coisa mudou. E continuamos, dessa forma produzindo uma legião de dissimulados por obrigação, por sobrevivência, por opressão.

Percebe-se a busca por atitudes que escondessem suas performances homossexuais, objetivavam evitar desprezo da comunidade escolar heterossexual, e que tinham em suas práticas atividades que separavam o grupo feminino e o masculino. Como consequência, é citado em sua memória que as atitudes de desprezo e exclusão acontecia, se caso "houvesse certeza do seu "desvio", ou da sua "anormalidade", um tratamento que o enunciador classifica como "suficientemente razão para ser queimado socialmente".

Quando enuncia sobre a certeza do desvio ou da anormalidade, seu discurso nos remete a uma compreensão de que o preconceito sobre a homossexualidade expressa

significados de uma prática que contraria a moralidade, afirmando-a como um desenvolvimento inferior à heterossexualidade, ainda que a aproxima de uma prática de doentia. Essa representação negativa de "estar queimado socialmente" significa que os sujeitos fizeram alguma ação que viesse contra o que a sociedade engessa de práticas consideradas normativas pelo viés do conteúdo discursivo, que em muito carrega significados morais e éticos provindos de uma organização cultural conservadora inscritas no corpo do sujeito, que define as diferenças e o tratamento hostilizado que terão. Destaca-se como consequência desse recorte a preocupação dos sujeitos em tornar implícita sua diferença para que não sofressem experiências de agressões verbais, e eventualmente físicas.

A reflexão contida no fim de seu recorte enunciativo afirma que o sujeito de M1 acredita que os estudantes homossexuais, ainda sofrem, com as dificuldades de terem aceitas sua diferença. Em seu discurso, é possível identificar uma crítica ao modo como a escola garante ao estudante homossexual certos contextos experienciais que não contribuem para uma inclusão social, ou até mesmo uma proposta de diminuição do preconceito contra o homossexual, destacando que, a escola ainda continua formando: "uma legião de dissimulados por obrigação, por sobrevivência, por opressão."

No que se refere à "obrigação", podemos dizer que o sujeito problematiza que a escola não tem contribuído para que os estudantes homossexuais sejam respeitados, ou que esta identidade faça parte da ação educativa, oportunizando a promoção da luta contra o preconceito. Essa obrigação expressa um assujeitamento ao à heteronormatividade e aumenta as vias de segregação das expressões diversas de sexualidades em ambiente escolar. Tal atitude garante a permanência das práticas excludentes e infere aos sujeitos homossexuais experiências de opressão como os sujeitos de M1, M2 e M4 assinalam em suas memórias.

Foucault (2003, p. 206) aponta que as pessoas têm em seus discursos fragmentos da realidade ao qual fazem parte. A oportunidade que estão tendo em expor suas memórias faz com que estas vidas não fiquem esquecidas, já que o "ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas" (FOUCAULT, 2003, p. 206).

As desigualdades contidas nas relações de poder pautadas na heteronormatividade que culminaram na inalteração das práticas escolares que definem as experiências de exclusão e de exposição citadas pelos sujeitos. A repercussão dessa exclusão faz parte da trajetória dos estudantes, assim M1 relata que, sua experiência de convivência no ambiente escolar também se repetirá em outras experiências de estudantes homossexuais, à medida que sozinhos terão



que conviver escondendo-se, até o momento em que as pessoas descobrirem e optarem por dar apoio ou não. Sendo assim, finaliza que "essa forma dissimulada de viver, com resultados sociais satisfatórios, passa a ser aplicada sempre, até o ponto que se possa mantê-la, quando então temos que encarar o conflito, quase sempre sozinhos, sem o apoio familiar, e pronto: seja o que Deus quiser." (M1). Nessa enunciação, podemos entender um descontentamento com as atitudes que teve que ter para fingir e falsear sua orientação sexual para que isso não imprimisse problemas relacionais, que se tornasse alvo de situações humilhantes e, até mesmo experimentar violências e agressões, enfatizando que o único ganho foram os "resultados sociais satisfatórios", ou seja, apenas o cumprimento de uma exigência-padrão da sociedade, expressando em sua memória a solidão que o aguarda quando se tem que "encarar o conflito", Encarar esse conflito exprime a certeza de que dizer à sociedade e família sua orientação homoafetiva é enfrentar tudo, que em meio a tanta diversidade (ideias, etnias, cor, e etc), a que mais se torna problemática está no desvio da matriz heterossexista (TORRES, 2013).

Observa-se que a ausência de uma representação positiva de suas passagens pela escola estabelece nos corpos dos sujeitos de M1, M2 e M4 as relações de poder, visto que tiveram que agir de acordo com o que a sociedade, conseqüentemente a escola padronizava para o comportamento masculino. Fato que se expressou pelas palavras que se "dizem e que permanecem ainda por dizer" (FOUCAULT, 2013) sobre a homossexualidade que garantem o tratamento excludente ao homossexual. Nesse sentido, entende-se que essas experiências vergonhosas foram oportunizadas pelos discursos que fixaram, "enfim, a eficácia suposta, ou imposta das palavras seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção" (FOUCAULT, 2013, p. 37).

Os enunciados de M1, M2 e M4 denunciam a constante luta para adequar-se às verdades inscritas nas atividades simbólicas das escolas, no entanto, "é preciso repetir que as diferenças de identidade de gênero e orientação sexual são direitos a ser reconhecidos" (TORRES, 2013, p. 39). Os sujeitos que apresentam suas memórias não as abordaram pela ótica do direito, visto que o reconhecimento da diversidade sexual como um fator de expressão da orientação sexual humana, ainda não é um tema tão fácil de fazer parte do discursos dos sujeitos e da comunidade, visto que desestrutura várias instâncias do poder, desestabiliza as verdades, até então, disseminadas.

Desse modo, a percepção que os sujeitos criaram a respeito do tratamento dado, durante o período escolar, relaciona-se à representação negativa alimentada sobre a homossexualidade que inscrevem em suas experiências o silenciamento, "produzindo a legião

de dissimulados", como bem destaca M1. Por meio dessa representação o sujeito vai criando a base imaginária de si, sendo que convive com a "internalização da homofobia" (JUNQUEIRA, 2009) e a "negação de si" (LOURO, 2001) como produto de exclusão.

Os sujeitos destacam a dificuldade que tiveram com sua homossexualidade, referenciando-a como um campo de tensões e preconceitos que

[...] dependendo, por exemplo, de como se delineiam as possibilidades de reconhecimento (entendido como aceitação e auto-aceitação) das diversas orientações sexuais e identidades de gênero, jovens e adolescentes poderão preferir atribuir-se ora uma ora outra identidade, inventar outras, recusar todas, ou aprofundar-se em um angustioso silêncio. Não surpreende que muitos poderão auto designarem-se "heterossexuais" mesmo quando mantiverem quase somente relações homoeróticas (JUNQUEIRA, 2009, p. 33).

As tensões apenas nos ditos sobre as identidades que tiveram que ter para mascarar a orientação homoafetiva que colocaram os sujeitos num "angustioso silêncio", ambientando-os a designar-se heterossexuais e participarem de situações que os definissem nessa orientação, sendo expostos a aprovações de seu grupo para atestar a suposta homossexualidade. Lionço e Diniz (2009, p. 52), caracterizam esse silêncio das homossexualidades nas escola "como uma estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia".

Os sujeitos homossexuais apresentaram acontecimentos complicados em relação às exposições que sofreram, que nos fizeram entender que a diversidade sexual é silenciada pelo convívio com a heteronormatividade presentes nas relações do ambiente escolar. Isto nos leva a entender que os sujeitos também naturalizavam as agressões verbais, preconceituosas que culminaram numa aceitação da homofobia que a essência heteronormativa oportunizou.

As situações apontadas pelos sujeitos das memórias caminharam para formalizar a ideia de que há um "ocultamento da identidade real" (GOFFAMAN, 1988), ou seja, ocorre a retenção das expressões de suas homossexualidades para protegerem-se de um tratamento hostilizado na escola, família e comunidade.

### **3.2 Memórias de violência física**

A partir desse momento, nosso objetivo é demonstrar no discurso dos sujeitos memórias de violência física e sexual que agravaram o sentimento de recusa de si, de estranheza e representações potencialmente desmotivadoras, delimitando acessos,

permanência e desempenho escolar. Com a análise dos dados, observamos que as situações de agressões físicas e violência sexual estiveram presentes no contexto discursivo de 3 sujeitos: M3, M4 e M6.

O sujeito de M3 concluiu o Ensino Médio depois de 2001 e caracteriza em sua memória que sofreu violência sexual, abuso e assédio, explicitando

Já sofri assédio e até abuso no ensino fundamental 5ª série e 6ª série, onde alguns alunos cerca de dois a três mexiam comigo sempre com xingamentos, brincadeiras de mau gosto, passadas até de mão nas nádegas e teve até um caso onde fui trancado no banheiro com um dos alunos que me obrigou a fazer sexo oral nele (M3).

Esse sujeito rememorou aquilo que foi marcante em sua experiência na escola. Reaviva constantes situações de agressão verbal, que não ficavam apenas no nível simbólico da exposição vexatória, mas assumiu amplitudes violentas para M3. Apesar de não destacar a idade de seus agressores, o que impressiona é a dimensão do ato vivido por M3, que em nenhum espaço descritivo de sua memória foi citada a possibilidade de judicialização ou punição dos autores que o perseguiram. Outro fator a ser destacado é se a escola teve conhecimento desta situação? Se sim ou se não, como procedeu?

Observamos que os estudantes homossexuais quando expostos às situações como a de M3 não se sentem preparados para solicitar ajuda de professores e demais profissionais da escola, pela vergonha, medo da escola publicizar o assunto aos familiares e outras situações conflitantes de aceitação dos Outros. A fonte do enunciado de M3 sustenta também que "mexiam sempre comigo", afirmando que as situações que sofria não tinham um cunho passageiro próprias de "palavriados de costume de toda criança/adolescente", como citado pelas memórias de M7; assumindo na memória de M3 um sentido de que aconteciam cotidianamente nas escolas; demarcando em si um estigma, e sobretudo representação negativa criada pelos demais sujeitos da escola.

Nota-se que a escola age como um instrumento de "tecnologia política do poder" (FOUCAULT, 1987), disciplinando, minuciosamente, os corpos desses sujeitos por meio do silêncio frente às situações de agressão e exposição vivida, definindo nessa prática a "vigilância das operações do corpo" (FOUCAULT, 2005). Esses métodos de vigilância estão implícitos nas práticas escolares, ocorrendo a demarcação de verdades que convoca os sujeitos a adquirir uma posição e uma identidade sexual já instituída pela performatividade do gênero masculino e feminino. Na linha de demarcação entre o "permitido e o proibido"

(FOUCAULT, 1984), sancionado simbolicamente nos corpos dos sujeitos, a atuação da escola promove a execução de atitude e comportamentos considerados normais e abjetos pela performatividade de gênero.

Entretanto, conforme problematiza o documento de diversidade do MEC (BRASIL, 2007) as escolas, ainda intentam estagnar as identidades sexuais, o que faz com que as novas minorias que estão adentrando ao espaço escolar precisam se sentir pertencentes às ações da escola, para isso, precisam abandonar a estagnação de "velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades" (HALL, 2006, p. 7).

As práticas de violência naturalizadas na escola em relação ao homossexual favorecem a normatividade heterossexual. Destaca-se também no discurso de M3 que, a partir do momento em que os demais estudantes o classificaram como homossexual, determinou, a partir daí, o modo como deveria ser tratado. A afirmação de sua homossexualidade ditou as regras sobre o tratamento que deveria ter. Isso, deixa claro que os homossexuais são vistos pelo grupo heterossexual, como aqueles sujeitos que abandonam sua característica dominante do sexo masculino, para viver a característica do grupo feminino, socialmente instituída, ou seja, a subalternidade inscrita na performatividade feminina; o que definiu o modo como M3 merecia ser tratado por subverter a regra. Justifica-se o tratamento (assédio e violência sexual) que M3 conviveu.

Nesse aspecto, Rios (2009) ressalta que existe uma "relação umbilical" entre homofobia e heterossexualidade, visto que os sujeitos heterossexuais quando se sentem ameaçados, automaticamente agem, objetivando preservar a estabilidade de sua sexualidade. Esse pensamento justifica o tratamento dado à M3 quando em situações que os colegas o fizeram sentir-se como uma menina, ao enfatizar "passadas de mãos nas nádegas", associando sua homossexualidade à feminilidade.

Outro aspecto a se refletir está relacionado ao fato de que a violência só existe, a partir do que, e em torno do qual, se estabiliza a predominância da heterossexualidade; eximindo assim, identidades diferentes dela, o que torna possível a existência da violência e de práticas de homofobia. Consequentemente, se naturaliza a violência e se institui o tratamento preconceituoso, sendo assim "submetidas às atrocidades dos preconceitos de outras viciadas em identidades pré-fixadas, crendo-se donas de uma verdade fundada em modelos estabelecidos a priori dos modos existenciais" (PERES, 2009, p. 253).

Essas histórias aqui analisadas, em relação aos sujeitos podem submetê-los à construção de uma identidade, cuja representação de si será deturpada pelos discursos que legitimam suas diferenças, com uma imagem de inferioridade, os "tornando cada vez mais vulneráveis diante da vida, perdendo a força do questionamento e da crítica" (PERES, 2009, p. 238).

No que se refere à constituição da identidade destes sujeitos, podemos dizer que as projeções que criaram de si, sofreram influências do discurso de exclusão que conviveram nas escolas; ora presentes nas atitudes de seus agressores, ora em situações humilhantes que foram expostos pela sua diferença (piadas e insinuações). Esse modo de compreender a homossexualidade que foram expressos nas atitudes simbólicas ou não dos sujeitos que tiveram contato nas escolas que auxiliaram a determinar a representação negativa que vieram alimentando de si, já que "as relações de força, a de sentidos e antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, podemos ter muitas e diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história" (ORLANDI, 2012, p. 41).

Quando M3 destaca que "teve até um caso onde fui trancado no banheiro com um dos alunos que me obrigou a fazer sexo oral nele", seu enunciado exprime o desrespeito sofrido, representando uma desigualdade entre o heterossexual e homossexual no ambiente escolar. Essa desigualdade contribuiu para que M3 formalizasse sua diferença, de modo negativo, visto que os elementos que potencializaram essa afirmação, como: assédio, xingamentos, brincadeiras insinuantes, passadas de mãos nas nádegas e o sexo oral, proporcionaram a legitimidade da representação negativa de si e da escola. Assim, esse sujeito se vê "deslocado" e "descentrado" em relação ao seu lugar na escola, na sociedade e em sua cultura, constituindo o que Hall (2006) caracteriza como a "crise de identidade".

A construção negativa de si que os sujeitos homossexuais foram constituindo, em suas memórias, na relação com os Outros no espaço escolar, não foram determinantes únicos de suas identidades, visto que "nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos" (ORLANDI, 2012, p. 52), mas são sujeitos e sentidos incompletos. Logicamente que no decorrer de suas interações foram se relacionando com outras situações capazes de determinar novas explicações e sentidos sobre sua condição, contribuindo assim, também para determinar novos sentidos e representações de si, "sempre em processo, sempre em formação" (CORACINI, 2007, p. 61).

Prosseguindo à análise, M4 apresenta uma memória discursiva em que assumia comportamentos indelicados e agressivos como mecanismo de defesa pessoal para evitar se envolver em brigas e desavenças com os demais colegas de sala e da escola. Assim enuncia

No ano seguinte, as sétimas séries se unificaram e formaram uma única oitava e o inferno voltou. Fique rebelde, bagunceiro e comecei a fazer coisas que nunca faria. O que eu fazia era tentando me esquivar da perseguição dos meninos. Um moço da minha classe morava aqui perto do bairro e muitas vezes ele tirava o seu pênis pra fora nas brincadeiras de rua para me mostrar e eu fia sem reação. Sentia que ele queria algo comigo, mas na sala de aula depois ele me zoava. Fiquei estigmatizado por ser gay na escola toda. Mas sempre fui mesmo um tanto delicado, afinal a minha educação era rigorosa. Na oitava série isso foi um burburinho. Tudo isso chegava nos ouvidos de minha mãe que foi na escola diversas vezes brigar e a diretora prometeu tomar providências e nada disso aconteceu.

Quando M4 se refere à unificação de duas sétimas série, fez menção ao que tinha dito, ao discorrer em sua memória sobre práticas escolares de diversidade, que tinha que ser trocado de sala porque na que estava sofria violência por parte dos meninos, durante as aulas de corpo humano. Assim, quando infere que "o inferno voltou", isso se explica pelo fato de que, novamente passaria pelos mesmos constrangimentos que sofria com sua turma anterior. Ao mencionar "inferno" estabelece relação com a turma anterior que teve que abandonar pelos constantes momentos de discórdia, brigas e situações discriminatórias que os demais estudantes o expunha, exprimindo a amplitude violenta que esses estudantes trouxeram para sua permanência na escola.

Ainda, o sujeito de M4, atrelou a junção destas salas ao fato de que começou a agir com comportamentos desagradáveis, como "rebelde, bagunceiro, comecei a fazer coisas que nunca faria.", manifestando assim seu descontentamento em conviver com o grupo de estudantes de sua antiga turma. O enunciador diz que justifica seus atos de rebeldia na escola como resultado das perseguições que sofria dos meninos, ao tentar se "esquivar". O sentido dado por M4 a sua atitude de se revoltar contra as regras escolares, implica um sentimento de resistência em ter que frequentar o mesmo espaço de sala de aula daqueles que tanto impuseram dificuldades para sua rotina escolar. Acrescenta, em sua memória, que teve um vizinho, que estudava com ele e "muitas vezes ele tirava o seu pênis pra fora nas brincadeiras de rua para me mostrar e eu fia sem reação. Sentia que ele queria algo comigo, mas na sala de aula depois ele me zoava". Observa-se na memória desse sujeito que sua experiência oportunizou acreditar que o colega de sala oferecia possibilidades de um relacionamento, no

entanto, essa experiência oferece um sentido de uma possível "ilusão", visto que o menino citado também o discriminaria em sala de aula.

Consecutivamente, pela sua incompletude (ORLANDI, 2012) observa-se que o sujeito de M4 foi introjetando a representação de si criada pelos demais estudantes (Outros), interferindo nas imagens que tinha de si e sua condição na escola, fazendo em alguns momentos naturalizar o tratamento ruim recebido pelos demais estudantes de sua sala, bem como aceitando passivamente os preconceitos como afirma em: "Mas sempre fui mesmo um tanto delicado, afinal a minha educação era rigorosa".

O conflito vivido na escola, em que o sujeito de M4 se vê numa incompletude encontra-se a complexidade de sua formação identitária, já que o sujeito se vê na luta pelo reconhecimento de sua homossexualidade e o desejo de ser respeitado e conviver do modo como queria expressar-se. Esse conflito, representa para si a dificuldade que conviver, constituir e existir traz para sua condição de homossexual, visto que a sociedade cristalizou sentidos sobre a heterossexualidade como a única identidade possível.

A menção que faz a "mas sempre fui um tanto delicado", o sujeito de M4 contraria a sua ideia de resistente aos maus tratos sofridos na escola, em função de sua homossexualidade, e conduz seu pensamento à crença de que foi alvo dessas situações de violência, porque não se adequou às regras de heterossexualidade, acreditando que se caso tivesse comportado como os demais e não dado tanta evidência de seu segredo (a homossexualidade) talvez não tivesse sofrido estas experiências. Além disso, o autor do enunciado (M4) expõem que devido sua característica de "delicado" afirmou a perda de sua masculinidade; marcando fragmentos do discurso impregnados em sua ideologia, ou seja, ao relacionar seu "estigma" com a reflexão de que suas experiências de agressão tiveram justificativas em "sempre fui um tanto delicado"; o sujeito revela as concepções que têm sobre performatividade feminina e masculina, observando-se nisso, o discurso do corpo do homem e da mulher no sistema biológico e conservador. A sua delicadeza, também serviu para designar a amplitude de acesso ao conhecimento e cultura oferecida pela educação familiar de M4, visto que afirma que sua "educação era rigorosa".

Nessa circunstância enunciativa, observa-se que "uma educação rigorosa" se faz a partir da inclusão dos filhos por meio de cobranças, acessos, limites e experiências que influirão em seu processo formativo, deixando-os livres de quaisquer situações que possam representar riscos. Assim, M4 adere o fato de ser "delicado" a sua "educação rigorosa", quando faz isso, significa que seus pais sempre cobrou respeito de sua parte, estabelecendo

experiências de contextos em que a conduta deve pairar entre uma outra considerada normal para aquela situação, agindo com respeito, valores éticos e principalmente valores morais. Além disso também notamos a contradição no processo de seu reconhecimento identitário, porque o sujeito deslocou da posição de homossexual para posição de como o Outro o vê, interpelando-se, ideologicamente, pelos discursos formalizados pelo grupo heterossexual acerca da homossexualidade.

Em continuidade à análise, M4 também citou a intervenção de sua mãe às constantes exposições e violências que sofria na escola; infere, primeiramente que todos os acontecimentos (brigas, exposições e agressões) só repercutiram "Na oitava série isso foi o burburinho". O autor utilizou da palavra "burburinho" para intensificar a dimensão ruim que as situações que expuseram sua homossexualidade o fizeram passar. Completa ainda: "Tudo isso chega nos ouvidos de minha mãe que foi na escola diversas vezes brigar e a diretora prometeu tomar providências e nada disso aconteceu."

A atuação da mãe para tentar diminuir as situações conflitantes que o filho sofria, não estavam vinculadas a exigir respeito ao filho, mas sim porque a família também se sentiu atingida pelo preconceito, visto que também será apontada como a mãe de um estudante homossexual. Todo esse contexto enunciado por M4, que se torna permeado por constantes conflitos e relações de força entre a heterossexualidade e a homossexualidade, foram indispensáveis para definição do quão conturbada foram as relações sociais de M4 na escola.

Nesse sentido, na visão desse sujeito, verifica-se que a construção da imagem de si associada às diversas experiências ruins que teve na escola, principalmente porque o fez acreditar que não existia nenhuma possibilidade de ser reconhecido, compreendido e aceito como homossexual. Esse sentido sobre homossexualidade fortalecem os preconceitos e transfere para o sujeito um sentimento de "anormalidade e desvio da norma" (LOURO, 2009), o que se torna mais impotente com a ausência de atitude por parte da escola, como ressalta em "a diretora prometeu tomar providências e nada disso aconteceu". Silva (2005) compreende que normalizar uma identidade significa atribuir a ela todas as características positivas possíveis, frisa assim que "A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade" (grifos do autor, SILVA, 2005, p. 83).

A atitude da diretora em não tomar providências demarca a imersão dos sujeitos no contexto do discurso contrário à diversidade sexual, bem como garante o silêncio acerca das desigualdades vividas por minorias nas escolas. Esse silêncio representou para M4 que a



escola não se comprometeu com ações que tentaram punir e/ou criar práticas educativas que sanassem essas dificuldades de compreensão da diversidade. Isso causou em si, um sentimento de que a homossexualidade é devassa, incompreensível e demarca o sujeito com uma imagem deturpada e impossível.

Nessa evidência de análise, podemos dizer que esse sujeito se constituiu, a partir da interação que fez com o mundo social (CORACINI, 2011). A escola, então oportunizou uma internalização do mundo social e cultural, apresentado por Hall (2006, p. 12) como a o sujeito sociológico cuja identidade "estabiliza tantos os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente unificados e predizíveis".

Em sequência, esse sentimento de silêncio do autor de M4 potencializou a discriminação vivida que evidenciou, até mesmo, a absorção do preconceito pela sua família, como bem relata abaixo

Na formatura da oitava, foi realizada uma grande festa num salão de um clube. Todos olhavam para mim, e cochichavam, os pais olhavam para mim e para a minha mãe. Eu fui incumbido de entregar um presente a uma professora após a entrega dos certificados. Quando recebi o meu, minha mãe fez sinal para ir até ela e me disse: "vamos embora, estão todos rindo de sua cara". Eu disse que não porque era minha formatura e ela nervosa me deu um tapa no rosto e me arrastou pelo braço para fora do clube. Lembro que chorei muito. Por isso depois dessa formatura, todas as outras que passei, chorei aliviado por me sentir um vitorioso e hoje ser bem resolvido e aceito.

Ao enunciar sua memória, M4 aponta que sua mãe se sentiu envergonhada porque as pessoas que estavam no evento direcionavam o olhar para ela e ele, expressando estranheza no comportamento homossexual de M4. Nota-se que a vergonha fez com que a mãe de M4 acelerasse a permanência no evento de formatura, porque o ambiente não estava acolhedor em função dos apontamentos e "cochichos". Logo após o término da solenidade e protocolo da formatura a mãe não exitou-se em abandonar o local, passivamente, aceitando a exclusão que aquele contexto providenciou para seu filho.

A situação se tornou mais conflituosa quando a mãe de M4 não aceitou permanecer no evento, informando a M4 que iriam embora porque "todos estão rindo de sua cara". Se houvesse intencionalidade da mãe em evitar que M4 continuasse sendo exposto, o resultado não seria tão agressivo quando M4 decidiu permanecer no evento. Pressionada pelas insinuações, olhares debochantes e zombarias, a mãe de M4 contrariada o agride e o força a sair do evento, tirando deste a participação no evento por conta do preconceito. A mãe de M4

tem cristalizado para si a ideia de como um menino deve se comportar, sabendo que seu filho não se encaixava nessa caracterização.

Quando M4 destaca que essa atitude da mãe o fez "chorar muito", observamos que o contexto de seu enunciado o fez refletir a respeito da aceitação que a sociedade e a família fazem de seus filhos, principalmente porque as cobranças que são feitas por ambas se baseiam, inicialmente na questão sexual, permeando projetos de formação dos filhos e de suas famílias, continuidade da prole e geração, e etc. No entanto, a família quando vê que um de seus membros sai do rumo projetado pelo conteúdo heteronormativo, há uma resistência que paira entre a aceitação e a vergonha, que se fizeram presentes nas atitudes da mãe de M4.

Destaca-se também que essa mãe marca, ideologicamente, um grave problema enfrentado pelas famílias quando há a descoberta do segredo (homossexualidade) de seus filhos. Após a descoberta a família vive momentos de frustração, medo, que vão definindo a intolerância, porque representam uma ameaça dos planos e projetos firmados pelos pais para seus filhos. Os pais desde os primeiros comportamentos da criança começam a observar o envolvimento com brinquedos, modos de se expressar, falar e etc, visando incluir na formação familiar ações que oferecem experiências de situações aceitáveis sobre o comportamento masculino e feminino; se caso notado características do gênero oposto é feito todo um trabalho de "repressão e correção" para resgatar esse menino ou menina (FOUCAULT, 1984).

Em M4, houve em sua relação familiar um silenciamento interdito sobre a sua homossexualidade, visto que enuncia em contextos anteriores que a mãe sabia e ia à escola para reclamar menos agressividade por parte de seus colegas, porém não houve em seu relato que a mãe se abriu para conversar com ele sobre sua orientação sexual.

Por fim, M4 cita em seu enunciado que a postura de repressão da mãe não o diminuiu, fazendo com que em outras formaturas esse acontecimento não infringisse sua alegria e o sentimento de um "um vitorioso e hoje ser bem resolvido e aceito." Ao expressar-se um vitorioso, seu enunciado revela que, mesmo vivenciando experiências hostis no seu período escolar e na sua convivência familiar, não foram o suficiente para impor barreiras no seu processo de reconhecimento e aceitação.

Nesse dizer de M4, é válido frisar a incongruência que reside no efeito de sentido que suas experiências foram formalizando sobre si, em interlocução com a imagem atual que define de si, já que "o que somos e o que pensamos ver está carregado do dizer alheio". (CORACINI, 2007, p. 59). A imagem que a escola e sua família foi construindo de si foram citadas de maneira negativa, visto que abandonou tudo aquilo que previam para a constituição

de sua identidade, a partir do aspecto masculino. Afirmar-se vitorioso oferece-nos um sentido de que todas as ações de não reconhecimento que sofreu, não impediram que M4 se sentisse desmotivado a ir em busca do respeito e da identidade positiva de si. Observa-se nesse reconhecimento positivo de si que o leva a auto caracterizar-se como um "vitorioso", inscreve na diferença de M4 a não aceitação das tentativas que a escola e sua mãe tentaram de estabilizar sua identidade e recuperar sua heterossexualidade, afirmando a ideia de que a identidade é "definida historicamente e não biologicamente" (HALL, 2006, p. 13).

Para cada sujeito a sensação de estar "bem resolvido" está associada a poder ter uma vida saudável sem atentar-se para o que dizem ou pensam sobre você. Podemos explorar em seu enunciado "bem resolvido e aceito" o interdiscurso, na medida em que estar "bem resolvido" é um discurso veiculado na mídia, família, escola, e etc que nos remete a um contexto enunciativo da memória de M4 quando afirma que "sempre fui um tanto delicado". Estar "bem resolvido" para M4 significa não se sentir mais afetado com os conflitos que passou decorrente das exposições, agressões e preconceito que vivia na escola e família. No entanto, isso não significa que M4 vive, atualmente, uma sensação de liberdade para conviver tranquilamente com os Outros expressando sua homossexualidade, mas que houve apenas uma aceitação por parte de familiares e do grupo com o qual convive.

O conceito de estar "bem resolvido" para M4 introduz para si uma sensação de aceitação dos Outros, auto aceitação, remetendo a uma estabilidade, completude, porém isso demarca a ideologia de uma possível inclusão social, porque a "identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (HALL, 2006, p. 13).

Dada a "celebração móvel" (HALL, 2006) do sujeito, em seu enunciado notamos a presença de uma formação identitária que foram historicamente determinando as condições atuais de estar "bem resolvido e aceito". O reconhecimento de si abandonou os significados que criaram sobre ele, devido à subversão da identidade fixa (SILVA, 2005) marcada pela historicidade de sua trajetória escolar e pessoal, para em consonância com a atual aceitação que tem si, confrontar "uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis" (SILVA, 2005, p. 13).

Isso manifesta que a marca principal desse sujeito homossexual se expressa pelos diferentes sentidos que foram produzindo em sua trajetória de vida, produzindo elementos que definem a atual afirmativa de sua "aceitação". Essa "ilusão necessária" (ORLANDI, 2012) leva o sujeito homossexual a crer que estar bem resolvido exime-o do caráter excludente que conviveu. No entanto, isso revela o poder que tem sobre o discurso de si, que carrega a ilusão

de estabilidade identitária "e, portanto de essência que ele busca incessantemente, sem jamais alcançar, mas ilusão que o leva a dizer (se) no exato momento em que percebe a falta que o constitui, a impossibilidade de fazê-lo" (CORACINI, 2007, p. 24).

Dando sequência às análises temos o sujeito de M6; sua memória está completamente relacionada ao entender-se como diferente inserido num contexto em que todos o enxergavam como anormal, mas para M6 nada fazia sentido, enfatizando que sua trajetória escolar "foram bem conturbados afinal eu ainda nem mesmo sabia o porque daqueles sentimentos homoafetivos que existiam em mim, para o resto do mundo tudo parecia ser claro." O sujeito inscreve em si o "deslocamento" da norma padrão (heterossexualidade) que dada às comparações constantes que fez entre o ser masculino e feminino; que inicialmente, não foram compreendidas nem por ele mesmo, mas que trouxe um sentimento de diferença.

As incertezas que pairou na sua certeza também merece destaque, posto que o sujeito já tinha certeza de sua diferença: a homossexualidade, porém se viu indiferente ao contexto da escola que estava inserido. A incerteza compareceu quando assinalou em seu enunciado "para o resto do mundo tudo parecia ser claro". O efeito de sentido desse enunciado revela o papel do Outro na constituição de si, "aliás, somos sempre ditos pelo outro, pelo olhar do outro que se faz verdade" (CORACINI, 2007, p. 49), oferecendo a M6 incertezas sobre si.

A relação do Outro na constituição da consciência de si e nas relações de sentidos, oportuniza, de acordo com Orlandi (2012, p. 40), entendermos que na relação discursiva "são as imagens que constituem as diferentes posições". Assim, as imagens que as pessoas criaram de M6 propiciou uma articulação com aquilo que representava de si, inscrevendo nessa relação a não aceitação, o irreconhecível, o diferente, vito que está representação é atravessada pelo "sentimento de identidade subjetivo, social" (CORACINI, 2007, p. 59). Para Hall (2006, p. 17-18) essa articulação "é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta [...] a possibilidades de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos".

Mesmo M6, tendo a certeza de sua homossexualidade, inscreve em si o sentimento de incompreensão, de incompletude quando destaca que "eu nem mesmo sabia o porquê daqueles sentimentos homoafetivos", infere a sua diferença, ideologicamente demarcando o jogo de identidades que comparecia ao espaço escolar, definidas pela luta entre identidades heterossexuais e homossexuais. Luta que evidencia suas injustiças pelas consequências históricas e culturais que fortaleceram as identidades unificadas, compreendendo a

homossexualidade "como um desvio de um suposto desenvolvimento normal, quando se trata de uma variante da sexualidade existindo em todos, mas inibida pela sujeição cultural – através da ideologia da heteronormatividade" (SOUZA FILHO, 2009, p. 117).

O jogo de identidade, também pode ser visto pela interação que há entre a representação criada de si com a aquela criada pelos Outros, considerando que "a identidade resulta das representações ou imagens que cada um faz de si e do outro e que essas representações partem sempre do outro, pois nos vemos através do olhar do outro". (CORACINI, 2010, p. 96), impondo assim o porquê as suas características demarcaram, tão claramente, para os Outros sua identidade, e para ele ainda não tinha um reconhecimento possível. Primeiro o grupo que estava incluído o marcou, para depois disso, este se reconhecer como diferente. (SILVA, 2005)

Continuando suas memórias, M6 nos traz uma situação desagradável vivida durante o primeiro ano do Ensino Médio, quando tinha 15 anos, ressaltando que "tudo ficaria mais intenso e mudaria o rumo da minha vida". Associa-se esse enunciado ao fato de que nessa idade, M6 começou a expressar seu desejo por meninos, o que nos remete ao sentido de "mais intenso". Já nas mudanças que culminariam no "rumo da minha vida", expressa a carga negativa da experiência vivida durante o Ensino Médio:

Minha sexualidade aflorou, garotos se aproximara, tiraram proveito de certa ingenuidade que por hora na época fazia parte de quem eu era, onde quis me aprofundar nas descobertas, utilizei o único meio de comunicação na época, acarta... Então escrevi uma carta para um rapaz, que vivia ao vidro da janela da sala de aula flertando. O Resultado foi desastroso, pois na hora no intervalo ele juntou-se a mais três meninos e foi em minha direção e esfregou a carta na minha cara, socos e pontas pés aconteciam de todas as direções. Com muito e sem ajuda de ninguém consegui entrar no corredor da diretoria ainda sendo espancado. Já na diretoria, pude assumir que eu tinha mandado a carta, mas quem em produto dele estar flertando todos os dias, na janela da minha sala. Em resumo fui remanejado do período noturno para o matutino. Saindo as pressas da diretoria, passando pela calçada da escola, vários meninos e meninas subiam no muro, e nada falavam só olhavam com olhares acusadores e riam sem parar. Bom, mas não há mal que dure para sempre, não é mesmo? Engano! No dia seguinte, lá estava eu de "vida nova". E pra minha surpresa só tinha se passado 8 horas e todos já sabiam o que tinha ocorrido no dia anterior. Dos males o menor, eu já tinha aprendido a lição; NADA DE CARTAS! (sic)

Nota-se, no enunciado do sujeito de M6, que há uma individualidade em seu modo de se reconhecer homossexual, como descrito em "Minha sexualidade aflorou". Com esse momento discursivo, discorre que sua sexualidade o orientou a sentir o desejo pelo gênero

masculino; após afirmar esse desejo em "garotos se aproximaram" assinala que teve tantas experiências em que resolveu investir em situações românticas com outros meninos, como expressa em "utilizei o único meio de comunicação na época, acarta..." (sic), bem como se coloca na posição de ingênuo quando declara que os garotos que se aproximaram "tiraram proveito de certa ingenuidade que por hora na época fazia parte de quem eu era".

Ao destacar sua ingenuidade típica de "quem eu era", esse sujeito, atualmente, se identifica de maneira diferente do qual se caracterizava antes, observamos que no início dessa descoberta: a homossexualidade, o sujeito se via frente a uma série de incertezas e tudo estava sendo novo e contrário ao que a sua natureza, do qual esta manipulada pela binariedade social, o designava. Esse enunciado nos faz refletir que esse sujeito se identifica num "processo em andamento" (HALL, 2006).

Vale ressaltar que, o sujeito se coloca numa posição de "ingenuidade", isso para a adolescência pode representar uma situação de risco, visto que este sujeito poderia se enveredar a situações de vulnerabilidade (prostituição, desistência escolar, violência, crime e etc) para se sentir mais acolhido num grupo. Com isso, trazemos, nessa discussão o fato de que muitos adolescentes estão propensos a situações de vulnerabilidade relacionadas às dificuldades vividas no processo de reconhecimento identitário e aceitação, esses problemas podem gerar "desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva" (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

A exposição a estas situações de vulnerabilidade atuam na constituição desses sujeitos homossexuais. Para M6, em alguns momentos decidiu expressar seus sentimentos a um rapaz, utilizando da carta. Relata que esse rapaz "vivia ao vidro da janela da sala de aula flertando." No entanto, declara que esta atitude não teve boa repercussão, caracterizando o "resultado como desastroso" dada a violência que sofreu do destinatário e de seu grupo, no período do intervalo. Esta situação de violência chegou aos ouvidos da gestão da escola como expressa em "Com muito custo e sem ajuda de ninguém consegui entrar no corredor da diretora ainda sendo espancado. Já na diretoria, pude assumir que eu tinha mandado a carta, mas que era em produto dele estar flertando todos os dias, na janela da minha sala.", atitudes que no enunciado desse sujeito, em momento algum cita a punição desses adolescentes que cometeram violência, mas frisa em "resumo fui remanejado do período noturno para o matutino", gerando o sentimento de impunidade nesse sujeito, decorrente da escola não punir

os agressores, ou até mesmo convocar os pais para comunicar o ocorrido. Sua diferença determinou que conviver naquele período gerava ao ambiente escolar a desordem e a intolerância por parte dos demais, sendo que este sujeito teve que se adequar à igual hetero, e a escola propôs a sua transferência de período.

Transferir M6 de período apresenta uma atitude da escola, histórica e culturalmente estruturada

"a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do "outro" (considerado "estranho", "inferior", "pecador", "doente", "pervertido", "criminoso" ou "contagioso") todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente "normal" (JUNQUEIRA. 2009, p. 14).

Como a identidade desse sujeito não estava se adequando ao que a escola instituía, as violências compareceram como "estratégias de silenciamento do "outro" - são acionadas como meio de erradicação das diferenças e da manutenção de uma heterossexualidade como algo já dado, natural e intocável" (TONELLI; AMARAL, 2013, p. 39).

O autor de M6, ainda destaca que, logo após a conversa na diretoria sobre sua agressão, quando saiu de lá os demais estudantes "subiam no muro, e nada falavam só olhavam com olhares acusadores e riam sem parar", expressando que a escola não tomou providências para contenção das manifestações de aversão contra sua homossexualidade. Nesse contexto, para intensificar a violência sofrida M6 utiliza de um discurso popular e religioso "não há mal que dure para sempre", dando um efeito de sentido de que mesmo em situações difíceis poderia transpor estas barreiras e não se importar com isso. No entanto, utiliza desse ditado para dar um sentido conotativo a sua memória, colocando esse enunciado como um sentido irônico, questionador e convidativo. Para isso, diz que no dia seguinte enquanto o ocorrido já deveria ter ficado no passado "lá estava eu de "vida nova", trazendo a indignação do modo como a notícia de sua agressão já estava no conhecimento de todos os demais estudantes da escola.

Em cada momento da circunstância enunciativa desse sujeito, notamos a presença de uma imagem ruim da escola, alimentada pelas exposições e violência que sofreu, sobretudo, do papel da escola no desrespeito a sua diversidade, quando resolveu não punir os agressores e sim sua homossexualidade como ameaça aos demais. No entanto, o sujeito também não deixa claro que sua maior indignação foram as atitudes da escola, mas sim de que, diante de

todos os "males" vividos, a "lição" maior que teve é que as cartas não foi um meio de tentar construir um possível envolvimento afetivo.

Os enunciados elencados nos ditos desse sujeito nos traz o silenciamento da homossexualidade no espaço escolar, "imposto" pela cultura escolar. Não podemos nos esquecer, contudo, que o fato de não falarmos sobre alguma coisa não anula a sua existência. Não falar sobre o preconceito não faz com que ele deixe de existir. Ele continua existindo, porém de forma velada" (FACCO, 2009, p. 327). A atuação da escola em remanejar M6 de período pode representar duas análises, por um lado, temos a possibilidade de que esta ação venha de encontro com a proteção do adolescente, no entanto, por outro lado, gera um sentimento de opressão do sujeito de M6 pela sua homossexualidade e, nos agressores reafirma a potência transgressora do respeito à diversidade, e os convoca a acreditar que os diferentes devem se adequar aos considerados normais.

Em sequência traz que após o ocorrido da carta. Isso demarcou seu estigma junto à escola e os demais estudantes, trazendo em sua memória que foi alvo de várias situações em que aos demais estudantes utilizavam da carta para expô-lo a situações de riscos, conforme traz "Porém não foi assim, alguma meninas que fingiam ser amigas começaram a implantar cartas de meninos no meu caderno e também entregar cartas aos meninos como se eu tivesse entregado". O acontecimento da carta impôs o modo como esse sujeito de M6 merecia ser tratado dentro da escola e "foram marcadas negativamente, depreciadas a ponto de serem desprovidas de direitos a ter direitos" (PERES, 2009, p. 237).

Observa-se que os estudantes criaram situações em que os meninos, e até M6 foram autores de cartas que exprimiam a possibilidade de um possível envolvimento relacional, cuja dimensão se ampliou, trazendo a iminência de riscos a M6 quando assinala "Em um desses episódios, um grupo de Cowboys me abordou, e queriam ver a letra do meu caderno. Fui salvo pois através do meu caderno puderam comprovar que eu não tinha escrito os bilhetes e cartas". Esse recorte enunciativo oferece-nos um efeito de medo, em função de sua diferença inscrever em si o alvo certo de situações de exposição, injúrias, brincadeiras e práticas agressivas que o expunha a riscos de violência.

Estas experiências desgastantes memoradas, e que nos foi compreendidas por meio da análise enunciativa contribuiram para que M6 desistisse da escola, conforme expõe em "Porém, as piadas não paravam e tudo foi piorando e eu já sem forças decidi parar de estudar". Verifica-se que as práticas de injúrias e piadas preconceituosas fizeram parte de sua permanência na escola, o que representou para este sujeito uma situação conflituosa que o



dividiu entre a permanência na escola, sendo que para isso teria que conviver com as exposições e, desistir de vez decorrente das relações forçadas que potencializaram sua diferença, conseqüentemente o fizeram entender que ele não poderia fazer parte daquele contexto. O efeito apenso a "eu já sem forças decidi parar de estudar" nos remete ao sentido ideológico da capacidade do sujeito de manter-se saudável num contexto que o oprime, porque impossibilita a busca pelo "prazer fantasiado da plenitude" (HALL, 2006, p. 39), que os sujeitos projetam para si em função do desejo.

Em relação ao abandono escolar de M6, compreende-se que a manutenção de crenças baseadas em discursos religiosos que demarcam, ideologicamente, a moralidade e os bons valores repercutem sobre as práticas escolares e "opõem-se aos direitos de cidadania, pois impedem que alguns desfrutem desses direitos" (TORRES, 2013, p. 38), que são observadas em "piadas que depreciam a população LGBT, na ausência de personagens LGBT nos livros didáticos, nas agressões físicas e psicológicas cometidas" (TORRES, 2013, p. 38).

Após a desistência da escola, o sujeito de M6 relata que retornou ao ambiente escolar um ano e meio depois e compreende esta volta com outros olhares, enfatizando a presença de outros sujeitos, que considerou pessoas que apresentavam respeito devido à idade avançada. Assim, aponta na sequência de sua memória que

O tempo passou, e após um ano e meio retornei a escola no período noturno numa sala de supletivo, a partir daí uma nova fase se iniciou. Pessoas mais velhas, respeito, presteza, caráter era tudo no mesmo pacote. E daí então consegui concluir meu 1º ano do ensino médio após dois anos de ter iniciado. Porém, no ano seguinte eu não teria idade para continuar no supletivo, tive então que migrar de volta ao curso normal, porém conheci um outro grupo de homossexuais e não eram assumidos, todavia me fazia bem estar com eles. Sem titubear pedi transferência e partir para outra escola do Sistema de Ensino Público onde eles eram matriculados, e por sorte cai na mesma sala.

Passaram-se os anos e M6 resolveu voltar à escola, no entanto, no supletivo. O supletivo é uma modalidade de aceleração de estudos àqueles, que por questões particulares, tiveram problemas em concluir a escolaridade em idade-série regular. Essa memória de M6 foi caracterizada por ele como "uma nova fase se iniciou", o que nos remete ao enunciado contido em "Pessoas mais velhas, respeito, presteza, caráter era tudo no mesmo pacote".

Inscrevendo "uma nova fase" de sua vida, esse sujeito nos mostra que é atravessado por descontinuidade (HALL, 2006), uma vez que não compreende sua identidade como

singular, definindo um novo contexto e uma nova imagem de si que estaria a se construir, a partir daquele novo cenário.

Adere também, ao contexto enunciativo de "nova fase" em sua vida ao frequentar um espaço em que as pessoas são mais flexíveis, tolerantes, respeitosas e outras características positivas que tranquiliza M6, imprimindo em seu enunciado um efeito de sentido de indignação sobre o modo como todas estas características poderia estar num mesmo grupo comparadas as suas experiências anteriores. Há a demarcação de um discurso oficial de que a velhice possibilita que os sujeitos fiquem mais compreensivos frente a questões de diversidade, pode ser que até não reconhece a homossexualidade como uma orientação sexual, mas esse grupo não o atingiu em situações de preconceito.

Embora teve experiências negativas em período escolar, o fato de poder voltar à escola numa turma que não o atinge com piadas e situações de agressividade deixa M6 tranquilo e finaliza nesse recorte enunciativo que "dai então consegui concluir meu 1º ano do ensino médio após dois anos de ter iniciado". Concluir esta etapa de escolarização oportunizou que desta vez o sujeito de M6 se sentisse plenamente realizado, e transitoriamente pertencente a algum lugar, no entanto, rememora que devido à idade não poderia continuar junto a essa turma e teve que voltar ao "curso normal". Neste novo momento de sua vida, conhece outros meninos homossexuais que "não eram assumidos, todavia me fazia bem estar com eles".

Verificamos que M6 não compreende esconder a homossexualidade como algo bom, devido ao fato de demonstrar contrariedade em seu enunciado ao utilizar da palavra "todavia", resgatando o benefício que este grupo trouxe para ele. Comparando ao enunciado, anteriormente analisado: M4, quando se diz "bem resolvido" após todo o conflito vivido, podemos dizer que o sujeito de M6 compreende que estar bem resolvido é você posicionar-se a favor de sua defesa, mesmo em ambientes em que não há aceitação de todos. Entretanto, não entender esse "não assumir homossexual" para M6 não impediu que se sentisse bem estando com este grupo, o que fez tomar a iniciativa de acompanhar esse grupo de sujeitos como expressa em "sem titubear pedi transferência e partir para outra escola do Sistema de Ensino Público onde eles eram matriculados, e por sorte cai na mesma sala."

Vale destacar que M6 deixa claro sua resistência em relação ao modo depreciativo em que sua homossexualidade foi recebida pela escola. No entanto, essa identidade militante não o coloca praticando preconceitos com outros sujeitos que não assumem a homossexualidade, dado interessante, já que o sujeito de M6 se sentiu mais acolhido em outro

grupo, visto que fingiam amigos e praticavam atos de exposição vexatória contra ele. O sentimento de acolhida fez com que M6 se transferisse de escola para sentir-se bem e livre de qualquer tipo de ameaça, traduzindo essa etapa de seu período escolar como "sorte".

O período de "sorte" caracterizado por M6 nos convoca a entender seu enunciado como uma possibilidade de que nesse grupo novo conviveria com sujeitos de sua idade e que não manifestavam preconceito. É possível compreender esse processo de classificação que o sujeito faz entre si, como "assumido", e o grupo novo que conheceu como "não assumidos", como uma condição para entendermos a diferenciação entre posição e sujeito. Assim Silva (2005, p. 82) diz que "Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados." Com base em Silva (2005), podemos ver que o sujeito de M6 utiliza a hierarquia para caracterizar como pertencente a um grupo de homossexuais assumidos, e o novo grupo de estudantes, como não assumidos, determinando a leitura que faz entre posição e sujeito.

Apesar de alguns recortes enunciativos, o sujeito de M6 cita uma breve positividade de sua parte em relação ao contexto escolar, ao considerar uma nova: etapa, turma, convivência e respeito, ainda é observável em sua memória a existência de um conflito entre a necessidade de reconhecer-se nesse espaço como um sujeito diferente em suas expressões homossexuais, como também ter o direito de poder conviver desta forma na escola, concluindo sua escolaridade. Para M6, a tendência da escola, gradualmente, foi a de oprimir suas expressões, silenciando sua busca por reconhecimento do direito de ser estudante e concluir as etapas e níveis livre de situações adversas e exteriores ao processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o modo como a escola agiu frente aos contextos de agressão e exposição vexatória de M6 incutiu em si um sentido de que ele não fazia parte daquele contexto e que sua diferença não seria aceita naquele espaço, gerando uma invisibilidade "aliada a uma visibilidade distorcida pode tornar-lhes ainda mais titubeante e doloroso o processo de construção identitária" (JUNQUEIRA, 2009, p. 31).

Há que se destacar também que esses sujeitos trazem "fios de identificações responsáveis pelas representações" (CORACINI, 2007, p. 60), que consolidam suas memórias discursivas reavivadas sobre a homossexualidade nas escolas, permitindo assim, que construamos uma ideia sobre sua experiência.

### 3.3 Memória de práticas escolares

Os tópicos anteriores nos fizeram analisar que a identidade inacabada, aberta e incompleta se faz em constantes possibilidades de novas articulações entre uma representação e outra. Desse modo, a identidade é um acontecimento discursivo, ideológico, inclusivo ou de exclusão; e nos propicia a compreensão de que ela pode ser tanto "fixada" quanto "subvertida" (SILVA, 2005).

Nas memórias que analisamos, observamos em alguns contextos que os sujeitos de M1, M2, M4, M5 e M7 tentaram se aproximar de estereótipos fixados pela identidade normatividade do contexto escolar que frequentaram, o que difere de M3 e M6 que ficaram presentes em suas narrativas a subversão das condições que lhes foram impostas nas escolas. M3 e M6 têm certeza de sua diferença, porém não enunciam situações que precisaram agir como heterossexual para garantir a sociabilidade com os demais.

Dispomo-nos, a partir desse momento, a compreender como esses sujeitos foram se relacionando com a escola em alguns contextos que exigiram uma atuação dela voltada para conter situações de violência física e verbal e as exposições vexatórias. Observamos impregnado nos discursos destes sujeitos uma descrença no papel da escola enquanto espaço de proteção, liberdade e fruição de suas expressões homoafetivas, principalmente porque deixam explícito o caráter tradicional, imprudente e estagnada, frente aos novos atores que adentram o acontecimento e a rotina educativa. Com isso, vimos que para cada sujeito as percepções que se formalizaram sobre a escola não acompanharam uma visão positiva de si, o que representou para estes sujeitos, apenas um espaço cujo silêncio respondia por si só a ausência de reconhecimento da homossexualidade.

Diante disso, M1 caracteriza a escola como um espaço em que para manter o "equilíbrio e saúde das relações" era preciso que qualquer manifestação de homossexualidade fosse eximida da condição de sujeito, ao passo que não tomar cuidado para conter essa expressão expunha o sujeito a "assédios" e "brincadeiras de forma leve, mas também desagradáveis". Diz que esconder a homossexualidade buscava "evitar o escárnio e desprezo dos colegas de classe"; afirmando assim que a escola representou um ambiente de opressão, medo e dissimulação, não se apresentando como um apoio ao estudante homossexual.

Observa-se que M1 dá muito valor à qualidade de suas relações na escola, buscando que a comunidade escolar não descubra seu segredo e tire de si a capacidade de manter-se saudável, visto que a descoberta de seu segredo (homossexualidade) poderia imprimir

dificuldades para conclusão, empenho e/ou continuidade nos estudos, demonstrando que a homossexualidade representou para si um conflito que teve que encarar sozinho e sem o apoio de ninguém. Essa realidade nos faz crer que é preciso um acolhimento da escola em relação a esses alunos homossexuais para "envidar esforços para coibir e impedir que a selvageria intolerante cause ulteriores sofrimentos e para diminuir os efeitos que ela possa ter (até mesmo na alimentação do desprezo e do ódio em relação a outros grupos)" (JUNQUEIRA, 2009, p. 29), e que, sobretudo, suas práticas precisam trazer situações próprias do contexto da diversidade sexual, visando desconstruir preconceitos.

No que se refere ao papel da escola em trabalhar com sujeitos com orientação homossexual, "o percurso escolar tanto pode marcar o aluno como um incapaz, herança que ele vai levar para o resto da vida e que será acionada como justificativa para explicar por que ele não obteve sucesso, como pode servir como instrumento efetivo para melhoria de vida do aluno, assegurando-lhe possibilidades de superação da exclusão" (SEFFNER, 2009, p. 129). Isso posto, a escola comparece para promover a inclusão por meio da educação, livrando-se da "sina de ser um local de exclusão" (SEFFNER, 2009, p. 129) para os estudantes homossexuais.

Em relação a M2, este destaca que em seu período escolar não tiveram atividades educativas voltadas à diversidade sexual, trazendo que "Não tive, a escola era de tradição cristã e não abordavam esta temática durante o ano letivo. É evidente que este tema deveria ser discutido junto à escola, pois é neste momento em que estão formando cidadãos."

Ao abordar em sua memória a tradição cristã da escola, observa-se a presença da da religião guiando as práticas de educação. Tal prática se faz sob um aspecto que elege determinados critérios morais como imprescindíveis para a conduta de um sujeito, cujo critério principal é a heterossexualidade, baseando-se no pensamento da predeterminação do sistema biológico, e que os corpos são feitos, e têm inscritos em si o dever de procriar.

Segundo Torres (2013, p. 25) a visão que o discurso cristão criou sobre o homossexual fortaleceram-se de geração em geração, e faz parte do discurso contemporâneo sobre diversidade sexual, criando um "imaginário que definia a figura dos homossexuais, entre outros que exerciam práticas sexuais fora da finalidade de procriação, como pessoas moralmente desordenadas". Reside também nesse discurso a crença da correção dos sujeitos pelo bem maior da sociedade, impondo em alguns casos a crença da perversão, anormalidade, desvio da norma e etc. Conclui sua memória ressaltando a relevância que o tema da diversidade e orientação sexual merece ter junto às práticas escolares, dizendo que este tema

está relacionado à "formação de cidadãos". Em sua memória, observamos o interdiscurso, visto que o papel da escola em formar cidadãos está presente em discursos midiáticos, políticos, de governo e de profissionais que nela atuam. Nesse discurso, observamos que o autor da memória diz que a educação poderá contribuir para diminuir a violência e as práticas de preconceito contra os homossexuais, atribuindo a ela o papel de "equalizador social" (SAVIANI, 2005), ou seja, de erradicação das formas de opressão, tão divulgada nos aspectos históricos de compreensão da função da educação como uma prática que corrige desigualdades sociais.

O sujeito de M3 não expôs em sua memória contextos de experiências de práticas escolares com foco na diversidade, rememorado a atuação da escola junto às situações de violência e tumultos entre alunos:

Na época nunca houve uma ação educativa por parte da escola, creio que por ser um assunto/tema que não era muito discutido no meio escolar ainda e por não ser tão debatido como hoje em dia, as únicas ações que aconteciam diante de algum fato consumado (xingamentos, bigas, etc...) era a punição dos responsáveis (alunos) com advertência ou suspensão.

Nesse recorte enunciativo, o sujeito de M3 diz que não era um assunto tratado em sua época, tampouco presenciava práticas educativas baseadas nela. Coloca a interdição do assunto pelo passado de sua escolaridade, que não é tão distante, posto que concluiu o Ensino Médio, após 2001, porém ressalta que, atualmente, há uma melhor abertura para se discutir sobre o tema.

Apenso a essa questão trazida pela memória de M3, visualizamos a tendência da escola que mesmo tendo os PCN's transversais de orientação sexual, ainda se fazia um tema pouco trabalhado pelas práticas escolares. M3 também destaca que, recentemente, a possibilidade de hoje em dia ser um tema "tão debatido", cuja interpretação nos leva a compreender que se avançou muito sobre o assunto. É certo que o Brasil tem avançado sobre o assunto, principalmente quando envolve o reconhecimento do direito do uso de nome social por travestis e transexuais, o uso de banheiros e uniformes escolares de acordo com sua identidade de gênero, bem como políticas educacionais (Programa Brasil sem homofobia) para diminuir preconceitos e promover a cidadania LGBT.

É válido destacar também que M3 enuncia que tinha punições para aqueles que praticavam "xingamentos, brigas e etc" com "advertência ou suspensão", no entanto, não foram motivos para que M3 se sentisse seguro, visto que deixa claro em sua enunciação o seu

descontentamento em "as únicas ações que aconteciam", o que subentende-se que eram medidas paliativas, e que poderiam continuar acontecendo, reiterando práticas ainda mais violentas por parte dos agressores.

Diante disso, essa prática paliativa da escola pode parecer um tanto protetora, no entanto, a escola em que "podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica" (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

Esse sentimento de impunidade, é visto pelo homossexual como a incapacidade de ser reconhecido como sujeito de direitos na escola, à concessão que sua existência nesse contexto não o traz nenhuma vantagem, apenas situações que o punem e tentam corrigi-lo simbolicamente, o que para os outros parece ser um erro, um desvio, uma disparidade no desenvolvimento sexual. Assim, oferece ao sujeito homossexual uma leitura de que isso é uma punição que tem que conviver pelo fato de não ser considerado igual nesse espaço, representando assim "um instrumento de grande importância na normalização e disciplinamento da heterossexualidade" (FURLANI, 2005 *apud* RIBEIRO; SOARES e FERNANDES, 2009, p. 200).

Para M4, a escola foi um espaço desestimulante permeado de conflitos que inibiram sua homossexualidade, dos quais os mais problemáticos enfrentados estavam na intolerância advinda de sua mãe. A escola foi um espaço cujas memórias propiciaram uma representação negativa de sua homossexualidade, principalmente porque não tiveram ações que punissem os praticantes de atos violentos e exposição vexatória, mas sim a transferência de período, como também fizeram parte da vida de M6, assim rememora uma atividade educativa em que expunha sua expressão homossexual, caracterizando a atitude da professora e a repressão por parte dos demais estudantes.

Tudo ficou mais acentuado depois que comecei a frequentar as aulas de Educação Física no período inverso em que encontrava com os meus primos maiores cujos amigos brincavam de passar a mão no pênis uns dos outros e roçar na bunda para zoar e eles apelavam, mas depois riam. Sentia-me constrangido e curioso. Hora alguma os professores se posicionavam; nem dentro, nem fora da sala de aula. Nas aulas de ciências em que abordávamos o corpo humano eu mudei de período e fui estudar numa sala que só tinha mulheres, pois no período em que estava os meninos além de me passar a mão, tentar esfregar a genitália na minha boca, gritavam em alto e bom som eu eu gostava daquela ilustração do livro (o pênis). Uma única vez a professora pediu silêncio e deu um sorrisinho que me deixou muito constrangido. A troca foi providencial, pois a outra turma, além de ter maior

respeito era mais mente aberta e trocavam informações sobre essa parte sexual sem constrangimento, mas os professores nunca abordaram o assunto a não ser pelo fato reprodutivo. Ali na nova turma aprendi a ser protagonista de ações e atividades na escola das quais me escondia de medo de ser apontado. O meu desempenho melhorou e o índice de boas notas. Tive um "up" na autoestima (sic).

Relata que no momento de "descoberta" passou por situações entre primos e estudantes mais velhos que oportunizaram observar experiências de carícias entre os meninos após as aulas de Educação Física como em "passar a mão no pênis uns dos outros e roçar na bunda", enfatizando que essas práticas aconteciam como "brincadeiras", em alguns momentos tinham uma apelação de um ou de outro, mas no fim se entendiam em risos. No entanto, apesar de M4 frisar o aspecto lúdico dessas trocas de carícias entre os meninos, traz que para ele significou "constrangimento", mas também "curiosidade". Em relação ao "constrangimento" o sujeito traz o acanhamento de presenciar aquela situação, por outro lado, destaca a "curiosidade", enunciando o início de sentimento e desejos homoafetivos. Há que se destacar que por mais que os estudantes mais velhos tiveram experiências de trocas de carícias entre eles, em nenhum momento M6 os classifica como homossexuais, alimentando a reflexão de que para si aquilo trouxe um sentimento próximo de seu auto reconhecimento enquanto homossexual, no entanto, para os demais representou apenas um momento, inscrevendo em si a qualidade de estranho por sentir-se atraído por essas práticas.

Ainda aponta para o fato de que os professores "Hora alguma se posicionavam; nem dentro, nem foram da sala de aula". Ao enunciar essa questão, demarca-se a interdição dos ditos sobre a homossexualidade, em seu período escolar, dizendo que os professores abordavam a sexualidade apenas como fator de reprodução, persistindo em desenvolver "práticas pedagógicas que pelo pacto do silêncio, negam a existência de hierarquizações sexuais" (TORRES, 2013, p. 41).

Cita-se também a transferência de período de M4, porque durante as aulas de corpo humano sofreu uma série de agressões e exposições desagradáveis dos colegas de turma. Isso demarca, ideologicamente, que sua diferença de orientação sexual ameaça a regras morais e valores difundidos pela cultura escolar. Frisa que uma única vez a Professora teve uma atitude frente às exposições que sofria em que "pediu silêncio e deu um sorrisinho que me deixou muito constrangido". Quando enuncia "uma única vez" o efeito de sentido nos levar a entender que M4 convivia, cotidianamente, com essas práticas de discriminação, e que os professores não tomaram iniciativas para conter sua exposição



Ao trocar de turma, M4 assinala um novo momento em seu período escolar, visto que pela primeira vez em sua rotina escolar conseguiu "maior respeito" porque as pessoas eram "mais mente aberta", e não tinham constrangimento para conversar sobre "essa parte sexual". Caracteriza "parte sexual" com um efeito de sentido como se a homossexualidade fosse vista por ele com uma parte de si que pudesse ser retirada por ser indiferente aos demais.

Declara também que a nova sala do qual fazia parte e que se sentia bem era um sala em que a turma era composta de mulheres, justificando a liberdade de poder conversar sobre o assunto da homossexualidade sem tanto desprezo e medo de ser atacado em piadas. Isso nos leva a questionar o porquê a homossexualidade representou uma ameaça ao gênero masculino. Assim, para responder essa questão Bourdieu (2002, p.33) nos demonstra que a incorporação da dominação masculina acontece porque o trabalho de construção simbólica não se reduz a uma operação estritamente performativa que se faz nas representações, mas "ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), isto é, em um trabalho e por um trabalho de construção prática, que impõe uma definição diferencial dos usos legítimos do corpo, sobretudo os sexuais,[...]".

Além disso, o autor de M4 finaliza que esse novo momento junto a turma de meninas representou para si, de modo passageiro, uma fase positiva em que pode "ser protagonista de ações e atividades na escola" que antes não conseguia participar porque "se escondia de medo de ser apontado". Esse momento de "protagonista" é visto pelo sujeito como o direito de ter acesso à educação e as atividades de sala de aula, sem nenhum apontamento, insinuação, piadas e agressões sobre homossexualidade, "o que atesta o caráter contraditório e inacabado da identidade" (FERNANDES, 2008, p. 33). Verifica-se que o espaço escolar apesar de ter sido uma etapa que num certo momento contribuiu para deturpar a leitura que fazia de si, ainda conseguimos notar a presença do valor que dá à escolarização e o sentimento de estar pertencente às atividades no interior da escola.

Esse momento caracterizou-se um espaço tão propício a M4 que conseguiu resgatar a melhoria de seu "desempenho e o índice de boas notas". Convém ressaltar que o sujeito, ora se via frente a situações adversas e exteriores à aprendizagem que demarcaram sua queda de empenho, ora o sujeito se via, temporariamente livre para se sentir inteiro, completo e único no ambiente novo que estava, ressaltando que isso representou um "up" na sua autoestima. Esse "up" em sua autoestima é usado para caracterizar esse momento bom de sua passagem pela escola, no entanto, destaca-se nesse contexto que em nenhum momento citou o papel da

escola, já que teve que criar sozinho identidades "transitórias e mutantes, decorrente da perda da estabilidade" (FERNANDES, 2008, p. 32) para poder se sentir bem, em certos espaços e ruins em outros, o que nos leva a crer que sua identidade foi "resultante das posições do sujeitos nos discursos" (FERNANDES, 2008, p. 32), ao passo que o próprio criou seus mecanismos de defesa e de permanência na escola, sem nem ao mesmo sentir-se pertencente àquele espaço.

A escola necessita compreender que esses novos sujeitos desestabiliza as certezas e os modelos únicos de identidade, tradicionalmente divulgados pela cultura escolar, "mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as novas práticas, os novos sujeitos, suas contestações ao estabelecido" (LOURO, 2008, p. 29). Nessa compreensão da escola, entendemos que a presença de M4 na escola desestabilizou as certezas divulgadas, oferecendo espaço para que revisitasse seu papel frente as necessidades de transgredir as explicações sobre sexualidade, corpo e desejo, mudando todo a concepção histórica excludente que entendia a homossexualidade como pecado, crime e desvio do desenvolvimento normal dos sujeitos (JUNQUEIRA, 2009).

Verifica-se a presença da binaridade entre masculino e feminino na memória de M7 em relação à prática educativa, que relata

Uma clássica ação "educativa" na minha época, era na Educação Física, onde os meninos jogavam futebol, basquete, handball, e as meninas vôlei. Odiava isso! Fui um dos pioneiros a dizer não, e ir pro vôlei! Hahaha. Não sei dizer quais medidas devem ser tomadas, faz tempo que me ausentei de escolas, e como já disse sabia me defender, mas acho interessante que se tenham professores treinados para lidar com esse público, bem como fazer "público" o assunto para toda a turma de forma saudável e educativa.

O enunciado apenso em uma "clássica ação "educativa" na minha época" nos remete a uma materialidade discursiva cujo efeito de sentido se refere a uma verdade sobre a sexualização do esporte, como também traz a questão da tradição da prática desportiva em dividir os estudantes em esporte para meninos e esporte para meninas. Segundo essa ideia, o homem deve praticar esportes que necessitam de mais esforço, habilidade para correr, etc, tornando-se um "habitus claramente diferenciados segundo o princípio de divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio" (BOURDIEU, 2002, p. 33-34).

A dominação masculina também pode ser caracterizada pelo "espaço que vai da constituição dos sentidos (interdiscurso) à sua formulação (o intradiscurso) intervêm a

ideologia e os efeitos imaginários" (ORLANDI, 1994, p. 56), que vão incutindo nos sujeitos as características socialmente aceitáveis pela performatividade de gênero.

Ainda o autor de M7 traz em si a característica de que quebrou com este paradigma das aulas de Educação Física, contrariando a determinação de seu professor e praticando Voleibol com as meninas, classificando como um dos "pioneiros" a criticar a determinação da prática esportiva para meninos e meninas. A utilização do termo "pioneiro" traz a leitura que o autor de M7 faz de si ao resistir à determinação do Professor de Educação Física e fazer o esporte que sentia interesse, no entanto, não deixa claro se sofreu ou não preconceitos por isso. Nas narrativas desse sujeito não observamos memórias de exposição ou agressão porque se caracteriza como um sujeito que "a partir dos 12 anos ganhou uma força descomunal e batia de frente" contra aqueles que tentavam atingi-lo.

No que se refere às práticas educativas o sujeito de M7 diz que "não sabe quais medidas devem ser tomadas", visto que "faz um tempo que me ausentei da escola", no entanto, destaca ser "interessante que se tenham professores treinados para lidar com esse público, bem como fazer "público" o assunto para toda a turma de forma saudável e educativa". Mesmo colocando-se na posição de desentendimento sobre o assunto relata a necessidade de ser um tema em que os professores precisam de preparação para lidar, enfatizando a relevância de tornar "público", utilizando das palavras "saudáveis" e "educativa". Esse sujeito entende a escola como um ambiente indispensável para se promover uma releitura sobre a diversidade, trazendo em sua compreensão que entende que o tema é imbuído de uma visão preconceituosa, aproximando-se de uma prática considerada anormal e insalubre para a vida do sujeito.

Ao se referir à dimensão educativa de abordar o tema da diversidade sexual, verifica-se que o tema precisa fazer parte da rotina escolar para evitar atitudes preconceituosas, práticas de homofobia, oportunizando assim uma leitura diferente sobre a homossexualidade, por meio do conhecimento. Há que se destacar que esse sujeito nos convoca a conhecer o que espera que a escola proporcione no trato com a temática da diversidade, colocando inicialmente o despreparo em lidar com a questão do gênero, que poderia culminar em práticas de preconceito contra aqueles que se expressa diferente do heteronormativo, analisando após isso, a relevância de a escola proporcionar conhecimento sobre a diversidade, quando destaca "tornar público", ampliando para todos o conhecimento da temática.

Continuando a discutir o que esses sujeitos esperam da escola, temos em M5 a seguinte memória

Nunca teve. Acredito que todas escolas deveriam estar preparadas para lidar com a diversidade, que seja sexual ou de inclusão dos deficientes, por exemplo. Deveriam haver atividades pedagógicas, reunião com pais, seminários sobre sexualidade. Palestras para os estudantes, com conteúdo que fale do tema. Não sei se existe uma fórmula sobre isso, mas acredito que falar de todas as formas de preconceito pode ser um caminho para se alcançar o respeito às escolhas sexuais.

O sujeito revela que "nunca teve" nenhuma atividade educativa relacionada às questões da diversidade e da orientação sexual. Interpreta-se que o sujeito de M5 anula a possibilidade de ter presenciado qualquer prática educativa voltada à orientação sexual, o qual intenta um efeito de sentido que caracteriza como algo que, silenciado, traz problemas para o percurso escolar dos estudantes homossexuais. No fragmento enunciativo "acredito que todas as escolas deveriam estar preparadas para lidar com a diversidade, que seja sexual ou de inclusão dos deficientes, por exemplo" acredita-se que o sujeito entende que não há um preparo da escola para receber alunos de minorias, ampliando seu conceito de diversidade para além do foco da homossexualidade, incluindo a deficiência.

Desse modo, há um estratégia discursiva do enunciador com a intenção de afirmar o papel excludente de minorias sociais da escola, elencando algumas atividades que poderiam sanar essa deficiência, como "atividades pedagógicas, reunião com os pais, seminários sobre sexualidade. Palestras com os estudantes" e também inclui "falar de todas as formas de preconceito". Com isso demonstra que em seu período escolar, de fato, "nunca teve", nenhuma ação educativa voltada para o tema de orientação ou diversidade sexual. Entretanto, quando o enunciador faz inferência ao "respeito às escolhas sexuais", há nesse discurso, marcas ideológicas de poder que o faz se ver como aquele que tem uma "tendência", como se sua escolha fosse consciente, trazendo apenas a este enunciado o interdiscurso provindo de ditos religiosos, patológicos e políticos conservadores. Assim Foucault (1979, p. 131) aponta que a mecânica do poder, em sua forma capilar de existir, encontra-se no "nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atividades, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.", dando materialidade nas representações errôneas que o sujeitos fazem de si.

Já o sujeito de M6 revela o seu entendimento sobre as práticas escolares de diversidade,

Não me Recordo de Ações educativas. A contribuição das escolas poderia se dar, através de programas que envolvessem os pais. Pois de nada adianta

orientar o aluno, se a sua cultura familiar é discriminação, assédio e preconceito. Tem que ser a nível familiar, buscar as raízes do problema. Pois no processo relacional é que aprendemos uns com os outros. (sic)

É visto, nesse discurso que o sujeito não se "recorda de ações educativas" voltadas à diversidade sexual. Traz a consideração de que espera que a escola desenvolva uma ação educativa que envolva os pais, colocando que "de nada adianta orientar o aluno, se a cultura familiar é discriminação, assédio e preconceito". A referência que faz à família, nos remete a esta com o sentido de apoio, compreensão e segurança de acolhida, fato que não manifesta, positivamente, porque destaca no recorte enunciativo a contrariedade em trabalhar com o aluno, algo que a família não se compromete a respeitar, inculcando a impossibilidade de alcançar respeito na escola sem o papel ativo da família nessa empreitada.

Ao enunciar "Tem que ser a nível familiar, buscar as raízes do problema. Pois no processo relacional é que aprendemos uns com os outros", percebe-se que a família representa para esse sujeito um espaço que permite sentir-se acolhido para lidar com estes conflitos: a homossexualidade, trazendo à memória discursiva que, possivelmente, o conflito advém dos problemas de aceitação do núcleo familiar. Refere-se ainda à família como um espaço relevante para combater a intolerância, e que auxiliará o estudante a lidar de forma mais saudável com sua homossexualidade, ao passo que entende a família como constituinte também da ideia que o estudante faz de si. Em relação ao "Outro", Louro (2009, p. 45) argumenta que "uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referência.", trazendo a leitura de que para definir o homossexual é necessário que antes se defina o heterossexual, constituindo, a parti daí as diferenças.

Há que se destacar também, a demarcação ideológica que faz da família como um espaço de formação social, que independente do que os sujeitos fazem, ela está para oferecer apoio, e que seus membros agem em prol da sobrevivência, convivência e autonomia de cada um, explorando a questão do interdiscurso porque traz a família a partir de uma visão cristã, provinda de leis, religiões, humanidade e etc., que "produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, o sentidos institucionalizados, admitidos como "naturais" (ORLANDI, 1994, p. 57).

E acrescenta sobre sua percepção que

Nem sempre está ao alcance das escolas, promover a cidadania, bom senso e diminuir o preconceito nas pessoas. Partindo do ponto em que só a educação já é difícil de ofertar e ter resultados, quanto mais propor novos valores, nova visão. Já que muitos só vão a escola por que tem que ir e não porque querem estar formado, nem mesmo sabem o peso disso para sua formação como cidadão. Não há como salvar o mundo na sua ampla diversidade de orientação sexual na escola, se não estão conseguindo nem salvar a educação básica (sic, M6).

No fragmento enunciativo "nem sempre está ao alcance da escola, promover a cidadania, bom senso e diminuir o preconceito nas pessoas", notamos a presença de uma leitura da escola como responsável por promover a compensação de perdas que os alunos têm no âmbito da educação familiar, informal e social. No que se refere à "cidadania" a escola enquanto um espaço de promoção dos sujeitos adquire um papel de criar condições para que os estudantes se veem inseridos num contexto social e que demanda sua participação. Já, em relação ao "bom senso", está relacionada à capacidade das pessoas em saber lidar e respeitar a diversidade de opiniões existentes.

As noções de cidadania e bom senso articuladas nos efeitos discursivos desse autor de M6 nos traz a relação intrínseca que estas práticas estabelecem com "diminuir o preconceito nas pessoas", explicitando assim seu descontentamento com o papel da escola. Exploramos nesse recorte enunciativo o efeito ideológico dado à educação enquanto responsável por reparar danos cometidos pela exclusão social, que é um fenômeno cuja amplitude não consegue alcançar resultados positivos apenas pelo papel da política de educação, necessitando da articulação governamental de várias secretárias. Representa também sua descrença em relação ao papel da escola quando enuncia "Partindo do ponto em que só a educação já é difícil de ofertar e ter resultados, quanto mais propor novos valores, nova visão", o que nos remete ao efeito de incapacidade da escola de propiciar a construção de "novos valores" e "nova visão".

Ao enfatizar essa noção de "novos valores" e "nova visão", M6 exprime que a homossexualidade está relacionado à visão que contraria a heterossexualidade implícita nas práticas transmitidas pela escola. Adere à incapacidade da escola de trabalhar novas expressões sociais, colocando-a como alheia ao desenvolvimento e transformação social, repercutindo, reiterando e contribuindo para manutenção de práticas que ritualizam suas ações. Louro (2009, p. 44) visualiza que essa dificuldade da escola produz seus efeitos em "normas regulatórias" que se materializam em "caráter performativo", isto é, têm poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e

reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual.", impedindo a veiculação de "novos valores".

Deixa, em seu enunciado, sua crítica que o indigna e contraria os efeitos da cidadania sobre os sujeitos, quando diz que "Já que muitos só vão a escola por que tem que ir e não porque querem estar formado, nem mesmo sabem o peso disso para sua formação como cidadão.". Há o entrecruzamento de vários discursos dispersos nesse enunciado, principalmente porque remete à universalidade do acesso e questiona a qualidade da educação. Reflete uma cobrança do sistema legal de defesa da criança e do adolescente que exigem que crianças e adolescentes durante a escolarização obrigatória (Ensino Fundamental), devem estar regularmente matriculados. Como exigência legal e não tanto voltada para a qualificação da cidadania há a imposição de que os pais devem matricular seus filhos na rede de ensino, objetivando protegê-los de situações de risco, aderindo à educação um espaço de proteção, defesa e promoção do exercício da cidadania.

Diante disso, completa sua descrença em relação ao papel da educação com o seguinte enunciado "Não há como salvar o mundo na sua ampla diversidade de orientação sexual na escola, se não estão conseguindo nem salvar a educação básica.". Nesse dito, o sujeito adere à educação o papel de transformação social, demarca-se, ideologicamente cristalizado uma leitura tradicional do papel da educação, amplamente discutido também no texto de Saviani (2005) a despeito das teorias tradicionais da educação, quando revisita o papel da educação tradicional que crê na transformação social do indivíduo por meio da escola, compensando perdas e exclusão vividas. No entanto, também interpreta-se que sanadas essas perdas, a educação contribui para diminuir os atos de violência, agressão e exposição contra a diversidade sexual, trazendo uma necessidade que não faz parte, apenas do contexto educacional de sua época, que afirma ainda repercutir sobre a escola atual.

É consensual entre os sujeitos que reavivaram suas memórias a interdição discursiva sobre a homossexualidade permeadas do silêncio frente às práticas de preconceito, tanto simbólico quanto com agressões físicas e sexuais. Essa atitude da escola, em eximir-se do papel de utilizar desses acontecimentos para reconfigurar o modo como estes estudantes estavam sendo tratados foram determinantes de seus limites em lidar com a diversidade sexual. Essa dificuldade se ampliou para impor barreiras no processo de empenho escolar, como enuncia M4, bem como gerar transferências de período, como em M4 e de escola, como em M6, promovendo uma esfera escolar de convivência com o medo de ser exposto, como assinala M3 e M4, ou também como em M1, M2 e M4 que tiveram que provar aos demais

sujeitos que não eram homossexuais, assumindo a identidade heterossexual de modo passageiro. Incluindo também alguns sujeitos que se sentiram frente a um conflito de considerar-se diferente e estranho à heteronormatividade da escola decorrente dos constantes episódios narrados de violência e exposição vexatória, como em M3, M4, M5 e M6 que se viam sempre em comparação com os demais, ou encaravam a homossexualidade como uma escolha e opção sexual.

Assim M3 destaca que

Me lembro que eu ficava muito chateado e com medo dos alunos que mexiam comigo, já teve vezes até de querer desistir de estudar na época, muitas vezes pensavam em pega objetos para me defender e bater nesses alunos, lembro também que por conta das palavras que me era dirigidas ofensivamente eu ia me retraindo, ficando com medo até de sair de casa, ou de ter contato com outros alunos com medo do que poderiam falar de mim. Por conta dessas situações eu acabava até negando o que eu sentia por outra pessoa do mesmo sexo, confusão de sentimento e até da minha própria identidade. Essa situação só começou a mudar por volta do 1º colegial em diante, quando fui entendendo melhor o que eu tinha e como lidei com isso.

De modo geral, o sujeito reaviva os sentimento ruins que os agressores conseguiam aflorar nele, como em "muitas vezes pensavam em pega objetos para me defender e bater nesses alunos", porém apenas, contribui, para impregnar em si o sentimento de revolta por não conseguir concluir esse pensamento, causando em si um sentimento de impotência. Apenso aos recortes de sua enunciação, ditos em "ficava muito chateado e com medo dos alunos que mexiam comigo", como também em "já teve vezes de querer desistir de estudar na época", e "por conta das palavras que me eram dirigidas ofensivamente eu ia me retraindo, ficando com medo até de sair de casa, ou de ter contato com outros alunos com medo do que poderiam falar de mim", o sujeito revela o que estas práticas causaram nele.

Observamos que o sujeito se via, a todo momento frente a uma decisão entre acolher o que o Outro trazia como leitura de si, ou se não se importava com tudo isso e continuava a fazer parte daquele espaço mesmo nessas circunstâncias. Entretanto, apesar de não ser um sujeito ativo na luta contra os sujeitos que falavam de si, todo essas práticas nomeadoras de si, iam inscrevendo sua diferença e o sentimento de não pertença àquele espaço escolar, revelando "conflitos sociais dos diferentes lugares assumidos" (FERNANDES, 2008, p. 38).

Essa retração propiciada pelas práticas de preconceito eram insistentes em sua rotina escolar que causaram medo dos agressores e de sair de casa, ditando as regras de que esse sujeito poderia ser exposto em qualquer lugar, ampliando esse medo para além da escola e



para toda e qualquer possibilidade de ser exposto quando em socialização com outras pessoas fora da escola, culminando também na possível desistência em estudar.

Vale recorrer a Foucault (1987) quando diz que as técnicas de vigilância do corpo não se fazem mais através das punições corpóreas, mas se elevam à alma por meio de uma tecnologia política do poder e a sua relação com o saber. Objetiva-se assim, que a dominação simbólica da incorporação masculina se faz por meios dos símbolos e características que concretizam nos dizeres, pensar e agir do homem.

O enunciador de M3 aponta como as noções que os sujeitos foram tentando inculcar sobre si, o levaram a negar seus desejos por que infiltraram a representação que tinha si, fazendo com que este sujeito aceitasse o que os Outros mapeavam de si. Isso ocorreu "porque o inconsciente daquele que fala ou escreve e daquele que ouve ou lê atuam de modo incontrolável e incontornável; a esta visão de sujeito se alia uma visão de linguagem, desta vez, opaca, cujos sentidos independem das intenções conscientes daquele que fala ou escreve e até mesmo daquele que ouve ou lê" (CORACINI, 2010, p. 94).

Esclarece para si que a situação começou a mudar conforme foi envelhecendo e atingindo uma idade mais elevada no sistema de ensino, em "Essa situação só começou a mudar por volta do 1º colegial em diante, quando fui entendendo melhor o que tinha passado e como lidei com isso." O sentimento de mudança classificado por M6 o colocou próximo da plenitude de sua compreensão, significando o que antes representava um "conflito", por agora se torna mais claro para esse sujeito, o que transforma a leitura que tem de si atualmente, em comparação ao modo como se via no passado.

Para M4, afirmar, sem medo, sua homossexualidade, é proposto na leitura de seu enunciado, que em sua época de infância havia certa restrição em se discutir sobre o assunto, o que faz-nos compreender que, possivelmente, possa ser um tema menos tolhido. Finalmente M4 ressalta os aspectos das principais percepções que contribuíram para consolidar a percepção que tem si, comparando com toda discriminação sofrida.

O que posso dizer é que as minhas percepções sobre a orientação sexual foram muito individuais e dolorosas e que na memória ficou apenas um passado ruim que (recentemente) aprendi a superar. Lembro-me que isso me atravancou muito depois no colegial. Tinha medo de ser apontado ainda e voltei a diminuir a minha taxa de participação nas atividades, coisas que só recuperei com a vida e fora do ambiente educacional.

Desse modo, M4 apresenta seu lugar social, caracterizando que suas memórias de homossexualidade na escola "foram muito individuais e dolorosas", trazendo a percepção de

si que a escola e sua família oportunizaram para se enxergar no mundo de uma maneira excludente. Enunciando "individuais" e "dolorosas" o sujeito de M4 refrata todo um movimento de encontrar-se constituído. Isso mostra que as experiências desgastantes vividas com os colegas de turma e a sua mãe foram determinantes de sua condição de sujeito excluído, cujas "relações de força"(ORLANDI, 2012) propiciaram momentos em que o fez acreditar que sua inserção nesse contexto de ditos sobre normalidade, ideologicamente, impregnou em M4 sua diferença, sua estranheza.

O sujeito individualiza sua experiência e os sentidos discursivos que deu a ela, idealizando que sua experiência não foi vivida por outra pessoa. De acordo com Brandao (2004, p. 83), a "concepção de um sujeito marcado pela ideia de unidade, de centro, fonte ou origem do sentido constitui para a AD uma "ilusão necessária", construtora do sujeito." Essa ilusão de unidade faz com que o sujeito confirmasse que não teve influências, potencialmente negativas da escola na constituição de si, porém é possível encontrar "fragmentos que fizeram parte de sua constituição, fragmentos que, por vezes, denunciam recalques, inibições, sofrimentos que se deseja, em vão apagar" (CORACINI, 2007, p. 23).

Define seu período escolar como um passado ruim que ficou na memória. Esse enunciado nos leva a conhecer que quando sujeito usa a palavra "passado" não está se dirigindo apenas ao espaço da escola, mas amplia para outros contextos de sua vida, já que esse passado ruim explica "suas percepções sobre a orientação sexual". No dizer desse sujeito, nota-se a presença da ação causa-efeito, ou seja, devido às dificuldades enfrentadas em seu reconhecimento como homossexual; esse passado influi em seu modo atual de se ver, frisando a necessidade que teve de compreender seu passado para entender-se no presente (FERNANDES, 2008) "passado ruim que (recentemente) aprendi a superar".

Observa-se que houve um trabalho incessante do sujeito em reconhecer-se inserido no cenário turbulento que viveu na escola e em sua família. Pode-se dizer que esse sujeito viveu a marca da sociedade contemporânea, ou seja, a marca da busca pela completude, pelas explicações de si, pela ausência e falta de inteireza em ser compreendido pelo seu grupo e locais considerados importantes para si. Esse sujeito é afetado pela exterioridade "que cada lugar sócio-histórico constitutivo do sujeito e da identidade resulta, em sua constituição, de uma heterogeneidade, e se constitui pela inter-relação com outros diferentes lugares" (FERNANDES, 2008, p. 33).

Após considerar a importância de suas memórias para constituição de si, o sujeito adere às suas memórias negativas o fato de ter diminuído o desempenho nas aulas, porque o

"medo de ser apontado ainda" está associado às opressões que sofreu. Percebe-se que se M4 não fosse notado e estigmatizado pela sua diferença não teria que se preocupar com as situações de apontamentos e agressividade que poderia sofrer. Essa iminência de riscos imprimiu consequências ao seu desempenho escolar, o que afirma que a escola foi para este sujeito um espaço conflituoso de rejeição, desigualdade e desprezo, que gerou incertezas, um sentimento de ser estranho em meio àqueles socialmente aceitos e pertencentes à norma, gerando em alguns contextos "processos de profunda negação da orientação sexual" (JUNQUEIRA, 2009, p. 31), quando aponta como uma realidade que recentemente "aprendi a superar".

Assinala também que seus medos foram superados com "a vida e fora do ambiente escolar", tirando qualquer possibilidade de sentir incluído e respeitado pela escola. O constante exercício de se compreender inserido no cenário homogêneo da escola de seu período escolar não propiciou a aceitação positiva de si, gerando em M4 diversos sentimentos de incapacidades, medo, fazendo interpretar-se como estranho e imperfeito, com uma "concepção de identidade muito diferente e muito mais perturbadora e provisória" (HALL, 2006, p. 16).

A falta de uma essência sexual igualitária marcou o estereótipo negativo de si, num processo ideologicamente inscrito numa cultura que privilegia a padronização das pessoas a partir da "heterossexualidade inata", e a "homossexualidade como uma tendência adquirida" (SOUZA FILHO, 2009), explicando a desmotivação que M4 em ir à escola e aprender, como enunciado apenso ao recorte "Lembro-me que isso me atravancou muito depois no colegial". Utiliza da palavra "atravancou" para intensificar o sentido negativo que começou a empregar no seu processo de desempenho escolar, que se espalhou por dificuldades, antes não vividas, mas que sofreram influências externas das zombarias, agressões e apontamentos que viveu na escola. Isso se explica porque "os corpos considerados "normais" e "comuns" são, também, produzidos através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitude que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos" (LOURO, 2008, p. 87), afirmando que as transgressões dessa normatividade "são marcados como sujeitos diferentes e desviantes" (LOURO, 2008, p. 87).

Nos ditos desse sujeito, encontramos fragmentos de uma necessidade constante de compreender-se nesse cenário, o que se explica pelas "marcas da temporalidade, uma historicidade que traz o passado como condição para se compreender o presente" (FERNANDES, 2008, p. 81). Essas marcas promovem a compreensão de si inserido no

contexto de seu passado, para compreender-se sujeito homossexual no presente, garantindo uma sensação de alívio por ter conseguido alcançar acessos que poderia não ter pelo tratamento angustiante que sofreu no período escolar.

Já em M6, as imagens construídas pelo sujeito de M6 em relação a escola estão associadas a representações negativas do papel da escola, causando desistência escolar. Esse espaço funcionou para M6 como um lócus de inculcação negativa de sua homossexualidade atravessada pelo silenciamento da escola em não punir seus agressores, simbolicamente construindo situações em que fizesse o sujeito de M6 entender que "A concepção binária do sexo, tomado como um "dado" que independe da cultura, impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade" (LOURO, 2008, p. 82).

Os elementos constitutivos desse sentimento de não pertencer à escola foram, cotidianamente, construídos por M6 em experiências vividas como a que apresenta abaixo.

1º Dia de aula , meu nome foi narrado na rádio da escola , onde anunciaram que eu teria um caso com outro menino de uma sala distinta. E não parou por aí , cartazes foram expostos com meu nome e o nome do menino. Mas já era hora de colocar um basta, me dirigi até a diretoria, e reivindiquei meus direitos como cidadão, falei sobre provas, sobre preconceito , danos morais e em processar a instituição, e a radio baixou as portas. Porém, como eu entrei no grupo de dança da escola e fazia apresentações o preconceito partiu de outro lado. Uma professora de educação física começou a abordar as salas dizendo que não eram para se misturar comigo, pois a minha conduta homossexual não era bom aos olhos da sociedade. Então mais uma vez fiz valer meus direitos. E em resumo a professora fora afastada do seu cargo. Foram diversas as vezes , que presenciei outros amigos homossexuais sendo agredidos verbalmente. Porém em sala de aula , em resposta a uma brincadeira machista de um colega de sala , iniciou-se uma agressão física, ele bateu e eu revidei e assim fez se um tumultuo. Mas , com louvor eu contemplei uma diretoria séria onde me deu liberdade para brigar pelos meus direito , impor respeito e fazer ser respeitado . Contribuindo assim não só com minha auto estima, mas para a formação rudimentar do próprio ego e para os futuros cidadãos de bem. (sic)

Após a exposição sofrida, M6 diz que "já era hora de colocar um basta", demarcando com isso, que estava disposto a acabar com a sessão contínua de acontecimentos preconceituosos do qual era alvo. Para isso resolveu ir à da escola e reivindicar "meus direitos como cidadão", nesse enunciado o sujeito se vê despido de condições para exercer sua cidadania na escola, conseqüentemente, seu sentido de cidadania está relacionado ao respeito, liberdade de expressão sexual e autonomia, que foram eximidos de si em virtude da discriminação corriqueiramente sofrida. Aponta também que essa atitude "baixou as portas da

rádio", nos remetendo ao sentido de que a escola tomou a iniciativa de parar com as atividades da Rádio escolar frente a sua atitude de coagi-la.

Diz que, o preconceito não terminava e compareceu sendo praticado por professores da escola quando resolveu entrar para um grupo de dança, assinalando que a Professora abordava os demais estudantes e dizia para não se relacionar com M6, porque sua "conduta homossexual não era boa aos olhos da sociedade". A postura da Professora foi explicitamente criminosa contra a liberdade de expressão sexual desse sujeito, associando o comportamento de M6 a um conduta inadmissível pela sociedade, porque contraria a personificação do sujeito dada pelo poder (FOUCAULT, 1990).

A Professora intentou em seu discurso, normalizar os efeitos de sentido sobre a heterossexualidade e excluir possibilidades de práticas que não se adequam a essa expressão, assim, de acordo com Silva (2005, p. 88), "normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa". Justifica-se a tentativa de discursivização da Professora sobre a heterossexualidade, porque M6 contrariou a predisposição de seu gênero ao esporte masculino e atravessou os limites dos ditos sobre a heterossexualidade, ao praticar dança. Mais uma vez o sujeito de M6 inscreve em si a sensação de questionar o que a Professora fez junto à escola quando relata que "Então mais uma vez fiz valer meus direitos", colocando que na condição que se encontrava, já estava cansado de conviver com o preconceito e como a sua primeira atitude rendeu representatividade, resolveu novamente agir, dizendo que desta vez a "Professora fora afastada de seu cargo".

Assinala, em sua memória, que em vários contextos presenciou homossexuais serem agredidos verbalmente, porém reaviva que, durante uma aula sofreu uma "brincadeira" que interpretou como uma atitude machista e resolveu responder, no entanto, devido à desavença, iniciou-se uma briga. Após a apresentação desse acontecimento, nota-se que o sujeito atrela o fato de seu protagonismo como sujeito de direitos à "uma diretoria séria", que ofereceu espaço para "impor respeito, e fazer ser respeitado." Em seu enunciado traz que conseguiu uma melhor representabilidade na escola decorrente do espaço e da visão que diretoria tinha, conseqüentemente, poderia, querer demonstrar que as demais diretorias escolares com as quais teve contato, não tomaram nenhuma atitude para coibir o preconceito e violência que fazia parte de seu cotidiano. Isso nos faz perceber que a partir do momento em que a diretoria passou a compreender esse sujeito, iniciou-se um processo de contenção de brigas, agressões e exposições vexatórias que expunha M6.

O sujeito utilizou da palavra "louvor" para caracterizar essa diretoria, o que nos remete a um sentido de explicação, ideologicamente, marcado pelo contexto religioso, de que o que é bom e inexplicável para o sujeito se faz por vias das mãos de Deus, de predestinação, aderindo a ele a possibilidade de sentir-se seguro pela nova diretora da escola, utilizando do recurso do eufemismo para agradecer a Deus pela atuação dessa diretoria.

Por fim, como consequência da atuação séria da diretoria, ressalta que conseguiu visualizar que a escola conseguiu "Contribuindo assim não só com minha auto estima, mas para a formação rudimentar do próprio ego e para os futuros cidadãos de bem." Observa-se nesse recorte enunciativo, o autor de M6 adere à escola: melhoria na auto estima, formar cidadãos de bem, formar o ego dos estudantes. No que se refere à auto estima, o autor de M6 tenta finalizar a narrativa da constituição de si, enfatizando que conseguiu sair da escola sem sofrer danos emocionais; já em relação à "formação rudimentar do próprio ego" adere à escola a função de reparar danos da formação familiar personificada nas atitudes dos sujeitos e por fim a "formar cidadãos de bem" declara que vê a escola como responsável por educar a personalidade dos sujeitos, papel este que também não é desenvolvido apenas pela escola, mas com a atuação da sociedade e da família. Entretanto essa leitura da escola como redentora social foi desmistificada por Bourdieu (1989) quando a traz como instrumento de dominação e reprodução das desigualdades sociais.

Diante disso, verifica-se que M6 compreende que quando a escola estava sendo gerenciada por responsáveis que demonstravam respeito à homossexualidade, conseguiu se ver como cidadão em situações que sofria discriminação, sendo que nessa enunciação "É possível considerar o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados" (FURLANI, 2009, p. 298). Em relação à produção de representações excludentes, podemos lembrar que este sujeito, foi remanejado de período e noutra situação abandonou a escola, resultado da produção negativa e excludente de si que a convivência na escola contribuiu para que se fortalecesse diante de seu silêncio.

Enquanto espaço de resistência, a escola contribui para uma representação positiva de si para esses alunos. Assim pode diminuir o seu silenciamento e compartilhar de ideias que combatam o alinhamento do corpo à "dominação simbólica da incorporação masculina" (BOURDIEU, 2002), bem como " Não podemos perder de vista que intervenções centradas, única ou principalmente, em nossas boas intenções pedagógicas ou no poder genericamente

redentor da educação costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual nos batemos" (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Nesse sentido os contatos que os homossexuais fazem com a escola, não podem se caracterizar como espaço de contatos com o poder, demasiadamente presente no silêncio da escola frente a estes sujeitos, ao passo que tende a fazer "mergulhar novamente em sua noite" (FOUCAULT, 2003, p. 14), esses sujeitos que carregam marcas do diferente. Ao retratar a noite como forma de designar os "os homens infames", Foucault nos leva a entender que essas vidas não fazem sentido para o poder, em função disso, existem formas de vigilância, adestramento e incorporação do poder que não parte de um centro, mas da pluralidade deles. Nesta perspectiva, a escola deve cuidar para não escurecer os diferentes que lutam para fazer parte de sua dinâmica, o qual os homossexuais representam perigo para manutenção da ordem heteronormativa.

Portanto, podemos inquirir que os sujeitos analisados em nossa pesquisa apresentam discursos que, mesmo proveniente de contextos diferenciados, nos oferecem marcas das correlações existentes (FOUCAULT, 1987) que nos leva a crer que as desigualdades de orientação sexual, relações de gênero, homofobia, discriminação etc, não existam no ambiente escolar; no entanto, um olhar mais atento a essa realidade revela as ações sutis da escola que tendenciam ao preconceito presentes nas imagens, currículo, organização da rotina, relação professor e aluno, interações entre os sujeitos etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto enunciativo das considerações deste trabalho, pretendemos retomar algumas questões já descritas no decorrer dos capítulos que nos levaram a promover discussões apenas aos resultados deste estudo. Diante disso, com nossas considerações, problematizamos os sentidos construídos pelos sujeitos depoentes nos silêncios oferecidos por suas passagens pela escola, cujas provocações incitam à revisão do papel da escola em relação às expressões de diversidade sexual presentes em seu contexto.

Esta pesquisa buscou revelar as representações construídas em memórias discursivas de homossexuais do GGFBR sobre práticas escolares de diversidade, reavivando violências e situações desagradáveis vividas em práticas de discriminação e piadinhas grotescas que os expunham. À proporção que fomos analisando as memórias fomos reconhecendo fios de representação que nos levaram a compreender a constituição de si, a partir da interação que tiveram com os demais estudantes e profissionais da escola. Rememorar o assunto oportunizou que alguns sujeitos retomassem o sentimento de intolerância, incompreensão e exclusão em suas experiências escolares.

Vale destacar o papel da família, enquanto aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1980), bem como na formação do eu da criança (CORACINI, 2007), visto que é no contexto familiar que se apreendem os primeiros fragmentos discursivos sobre as performatividades de gênero. Como uma instituição que atua como mecanismos simbólicos de dominação, disciplina e controle (FOUCAULT, 1984), a família torna-se grande influente dos papéis de gênero dos sujeitos, promovendo a subjetivação de condutas que se acreditam ser normativas para cada gênero. Assim, há que se destacar que alguns sujeitos tiveram a atuação da família em atitudes que determinaram a vigilância de seus corpos, por outro lado, alguns acreditam que a família deveria propiciar um espaço de diálogo e compreensão, inclusive destacaram nesta crença que a família poderia contribuir para uma aceitação tranquila e saudável da homossexualidade.

Observamos que a compreensão atual que têm de si refratou as experiências negativas vividas pelas piadinhas preconceituosas, violências e assédios vividos, alvos de brincadeiras depreciativas em aulas de Educação Física e Ciências, indicando que a escola representou um ambiente de formalização de performatividades de gênero, inscrevendo nos corpos desses sujeitos seu estigma, por não corresponder aos atributos predeterminantes do gênero masculino. A partir da análise dos dados, constatou-se que os sujeitos conviveram em um ambiente de riscos iminentes; a presença desses riscos se materializa em atividades



cotidianas da escola, como: esportes, insinuações, injúrias, piadas, assédios, apelidos, entre outras, que indicam intenções e múltiplas representações deterioradas da imagem de homossexuais cristalizadas pelos discursos do preconceito, sinalizando indícios de homofobia.

No entanto, percebe-se que essas práticas ainda permanecem escondidas e em segundo plano; sendo assim, por não se evidenciarem, apontam que não há preocupação da escola em pôr em cena as experiências desagradáveis que expunha esses sujeitos, naturalizando as discriminações, que potencializam a violência sofrida, contribuindo também com um sentimento de impunidade. Pode-se dizer que esse sentimento de impunidade, simbolicamente, determina que a diferença tenha os acessos limitados naquele contexto de predominância heterossexual.

As situações degradantes vividas por estes sujeitos nos fizeram entender as dificuldades da escola em lidar com a questão da diversidade sexual que lhes impuseram a introjeção do preconceito e a naturalização das opressões que sofreram, por sua vez, refletiram na representação que tinham de si quando se enxergam com atributos do gênero feminino, fatos que os conformam e explicam as cenas de xingamentos e exposição vexatória. Além disso, a ausência de trato da escola com as expressões da diversidade sexual aponta a leitura que seus profissionais têm feito dessa diferença, ou seja, na medida em que as práticas escolares se calam diante dessa diferença, observamos, gradualmente, que potencializam os meios e espaços de discriminação, uma vez que, por si só, essas práticas reiteram a concepção biologizante da predisposição do corpo aos atributos de gênero arraigados pela cultura heteronormativa.

Essa concepção contraria o que viemos discutindo no decorrer dos dois primeiros capítulos, quando trazemos a concepção da sexualidade a partir da construção social dos corpos, passando a se instituir por meio de discursos e verdades, mecanismos que intentam instaurar a padronização do corpo à performatividade heteronormativa, utilizando para isso, tecnologias de vigilância, domínio e poder, conforme nos traz Foucault, ao ressaltar que o controle da sociedade, inicialmente, é investido no corpo.

A partir das considerações reavivadas nas memórias, destacamos também que, no momento em que os estudantes vão inscrevendo seus corpos nas relações que ditam performatividades de gênero, observamos determinadas cobranças que se não respeitadas demarcam seus corpos, diferentemente. Ou seja, a partir do momento que os estudantes vão interagindo com as ações educativas da rotina pedagógica e escolar, lhes são cobrados

comportamentos, atitudes, escolhas, preferências, que são instituídas socialmente para seu gênero; subverter essa ordem os desvia desse alinhamento, o que a partir disso determina acesso, tratamento e demais experiências negativas.

Contrariando essas perspectivas que tentam estagnar identidades sexuais, vimos que os grupos de movimento sociais muito contribuíram com a revisão de conceitos, legislação e preconceitos que transformaram o rumo das políticas públicas direcionadas ao público homossexual, incluindo os direitos dessa minoria em espaços de participação e controle social com o objetivo de aumentar o protagonismo desse público. Notamos, nessa mobilidade social, mudanças de conceitos como homossexualismo para homossexualidade, presente durante muito tempo como determinante da homossexualidade como uma doença mental e/ou um distúrbio psíquico, retirando-a do CID, a utilização de nome social por travestis nos diversos espaços públicos, bem como profissionais, a legalidade da constituição familiar por casais homossexuais.

Esses reconhecimentos vêm contribuindo para que a sociedade aprenda a conviver com a diferença, por meio do respeito à diversidade e liberdade de expressão. Nesse referencial, enquanto sugestão, ressaltamos a importância das práticas escolares se articularem com novos protagonismos e ideias sobre a homossexualidade. Os novos rumos precisam redefinir a manifestação arbitrária da heteronormatividade nas escolas, visto que viabiliza a discriminação e as práticas de homofobia.

A manifestação arbitrária da heteronormatividade presente nas atividades e relações escolares revela o alijamento das expressões de diversidade sexual que comparecem à escola. Desse modo, a negação do homossexual aliada às questões étnicas, racial, insuficiência de renda, religião, entre outras, contribuem para exacerbar as vias de exclusão e, potencialmente, a vulnerabilidade a riscos sociais, que inclusive podem imprimir trajetórias de prostituição, roubo, dentre outras situações que garantam a sobrevivência.

A conjuntura de nossa pesquisa demonstrou que a presença dos enunciados depreciativos podem ser verificados nos discursos presentes nas escolas, famílias e outros espaços de convivência desses sujeitos, o que inviabiliza a qualificação do exercício de cidadania. Isso se fez corriqueiro em atividades diárias, como em: aulas do corpo humano, esporte em educação física, período de recreios, em situações silenciadas pelo medo da publicidade do assunto e a vergonha da exposição negativa que poderiam sofrer, oferecendo dados que simbolizam o dever do Estado na implantação de políticas públicas que alcancem os sujeitos da escola e garantam proteção a esses que convivem com a exclusão.

Nesse contexto, as memórias nos trouxeram a relevância do poder público impedir que se perpetuem estigmas sobre a homossexualidade nas escolas. As ações com o objetivo de diminuir esses estigmas contribuem para vislumbrar a diminuição do abandono e desistência escolar como ficaram presentes em algumas memórias, sendo que, apesar de apenas um sujeito (M6) ter concluído em sua memória a desistência escolar, outros três (M3, M4 e M5) citaram essa possibilidade, visto que a escola não sabia o que fazia com estes casos, apenas trocando os estudantes homossexuais de período. Frente a estas possibilidades ruins que infringiram uma representação negativa das escolas, exploramos nos discursos desses sujeitos a presença de estereótipos heteronormativos, a luta para alcançá-los, o sentimento de sentir-se pertencente a algum lugar igualitário e o desejo da completude no contexto aversivo que viviam.

No que se refere aos estereótipos heteronormativos, encontramos nos ditos dos sujeitos que, devido aos constantes episódios de insinuações e xingamentos, os estudantes homossexuais se sentiram tolhidos a expressar características individuais diferentes do socialmente instituído pelo gênero masculino. Com isso, observamos uma gradual comparação entre a constituição de si com a imagem que os outros esperavam de si, que nesses casos, obedeceram ao regime heteronormativo e agiram com performatividades do gênero masculino para evitar as piadinhas desagradáveis, violência e assédios, o que nos leva a crer que esses sujeitos criaram identidades transitórias de si para maquiar um segredo: a homossexualidade, visto que a descoberta desse segredo poderia definir a turbulência de suas relações na escola. Por outro lado, observamos também que assumir atitudes heterossexuais serviu de pretexto para sentir-se incluídos num grupo, demarcando esse pertencimento a partir do regime igualitário, ao passo que ser diferente tendia ao tratamento hostilizado na escola.

A luta para alcançar esses estereótipos estava relacionada com a agressividade das relações escolares, que colocavam esse sujeito às situações de aprovação e reprovação da norma. Em relação à aprovação, foram submetidos a vários contextos que tiveram que agir como hetero para não suprimir a possibilidade de inclusão em um grupo na escola; já sobre a reprovação, esses sujeitos tinham inscritos em si o alvo da diferença, tornando sua existência estigmatizada, apontada e hostilizada, o que define o modo como a sociedade conduz o tratamento daqueles que divergem dos padrões instituídos.

Acreditamos que a luta para alcançar estereótipos heteronormativos e o sentimento de pertencer a um contexto igualitário estão vinculados à constituição de si, enquanto sujeitos completos e únicos, ou seja, as constantes comparações que fizeram de sua diferença com os

demais demarcam a ideologia impregnada na performatividade de gênero, ora os sujeitos explicavam as violências sofridas em função de sua diferença (homossexualidade), ora se sentiam reprimidos porque não tinham aceitação. Essa opressão nos leva a entender que o Outro atua diretamente na constituição da identidade que têm de si, sendo que, quando respeitados, esses sujeitos estavam agindo como o socialmente instituído, ou beijando uma menina, ou tendo notas boas, compensando perdas a todo momento.

O contexto aversivo de suas experiências escolares, no que diz respeito à constituição atual de si, fez com que esses sujeitos acreditassem que os momentos de violência e exposição sofridas não contribuíssem para definição que têm de si, no entanto, suas memórias discursivas relatam que esses sujeitos são atravessados pela descontinuidade identitária, alternando-se, a partir de definições próprias que fazem de si na articulação com aquilo que os outros pensam sobre eles, oferecendo certezas de unidade e estabilidade identitária. O sentimento de ausência e falta de inteireza são espaços em que os Outros contribuem para definição que esses sujeitos foram criando de si, explicando a compensação da perda do padrão heteronormativo e a constante negação de si, que fizeram por comparar-se com os Outros.

Nos ditos dos sujeitos trouxemos a problematização do papel da escola frente à constituição da identidade de si que esses sujeitos fizeram. Essa problematização não visa a desacreditar ou apontar culpados, mas sim levantar a relevância de se discutir sobre a diversidade sexual no contexto das práticas pedagógicas e rotinas escolares, objetivando, assim, por um lado, trabalhar o preconceito daquele que o pratica, bem como oferecer acolhimento àqueles que são alvos das situações de discriminação e violência.

Para tanto, evidenciar o homossexual em cena, como referência do ato educativo, é indispensável rever as concepções de diversidade sexual que tem norteados os estudantes e os professores, aproximando a percepção preconceituosa das várias expressões da sexualidade. Isso se torna compreendido quando o sujeito de M6 traz a atuação da direção da escola, que deu espaço para que os sujeitos homossexuais fossem respeitados, trazendo a importância que as crenças dos profissionais da escola têm no trato com a diversidade dos estudantes.

É necessário investir também em práticas pedagógicas que contribuam para que os profissionais compreendam os sujeitos homossexuais que se expressam na escola, visto que, a maneira como a escola se configura em padrões heteronormativos e, sobretudo, os valores e enunciado neles implícitos, não oferece condições propícias para que estes estudantes se sintam acolhidos em expressar sua homossexualidade.

Destarte, a reflexão emergente de nossa pesquisa fundamenta-se no conhecimento dado sobre as memórias de sujeitos que passaram pela escola e construíram uma imagem desse contexto. As várias situações apresentadas, com diferentes percepções e diversas circunstâncias enunciativas, revelaram a necessidade de revisitação do papel da escola frente à homossexualidade, bem como a formulação de ações que garantam o acolhimento e a inclusão deste na rotina escolar, a partir de suas expressões. Finalizamos, assim, com o intuito de que as práticas rotineiras da escola articulem com os contextos de vida desses sujeitos homossexuais, oportunizando a promoção da cidadania desses sujeitos e uma interação sociável com os heterossexuais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ALMEIDA, A. M. F. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan./dez. 2002

ALMEIDA, N. F. P. **A diversidade entra na escola: história de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero**. Dissertação (Mestrado em educação) UFU: 2009.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. Ed. Lisboa, Portugal. Editorial Presença/Martins Fontes. 1980.

ANDRÉ, M. **Pesquisas em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/2011.

AVILA, A. **Professores (as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual: das (im) possibilidades do trabalho com a diversidade sexual**. Tese (Doutorado em Educação) UFSC, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2006

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um conceito**. [trad. Guilherme João de Freitas Teixeira]. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais – orientação sexual**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Cadernos SECAD/MEC, 2007.

BRAZ, C. A. **A meia-luz: uma etnografia imprópria sobre clubes de sexo masculino**. Tese (Doutorado em ciências sociais), Unicamp: 2010.

BUTLER, J. **Corpos e matéria: sobre os limites discursivos dos sexos**. New York : Routledge, 1993.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Discurso e escritura: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues (Orgs.). **A escritura de si e alteridade no espaço no papel tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50

\_\_\_\_\_. Entre a memória e o esquecimento: fragmento de uma história de vida. In: CORACINI, Maria José Rodrigues; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade, formação de professores (língua materna e estrangeira), leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2011. p. 23-74

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

DULAC, E. B. F. **Sexualidades e educação: uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade**. Tese (Doutorado em educação), UFRGS: 2009.

FACCO, L. As “diferenças” na literatura infantil e juvenil nas escolas: para entendê-las e aceitá-las. In: JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 325-340.

FACHINNI, R. **Entre umas e outras: mulheres, (homo) sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em ciências sociais), UNICAMP: 2008.

FELICISSIMO, M. **Re(a)apresentações da homofobia e da homossexualidade**: um estudo discursivo a partir dos vídeos do Kit “Escola sem homofobia. Tese (Doutorado em Letras), UFMG: 2014.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2.ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERRARI, A. **Quem sou eu?** Que lugar ocupo: grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. Dissertação (Mestrado em educação), Unicamp: 2010.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo, SP: Ática, 2005.

FOUCAULT, M. **As verdades e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Cadernos Puc, 1974.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II** – o uso dos prazeres. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Foucault**: a critical reader. New York: Basil Blackwell, 1986.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 22ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do discurso**. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **A vida dos homens infames**. In: \_\_\_\_\_. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 203-222. 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANÇA, T. **Memória, constituição e discursivização de G Magazine**: a homofobia, o assumir-se gay e a militância. Dissertação (Mestrado em memória social), UESB: 2010.

FREITAS, J. G. de O. **No quadro**: o tema da diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores. Tese (Doutorado em educação), URFJ: 2010.



FRY, Peter.; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade?** São Paulo, SP: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

FURLANI, J. **Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer:** o que estas abordagens têm dizer à educação sexual. In: JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

GOFFAMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

GREEN, J. “Mais amor e mais tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. **Cadernos pagu** (15) 2000: pp.271-295.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Organizado por BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

JOCA, A. M. **Diversidade sexual na escola:** um “problema” posto à mesa. Dissertação (mestrado em educação brasileira),UFC: 2008.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação:** problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

LACAZ, C. P. da C. **O Corpo (in) visível nos parâmetros curriculares nacionais – ensino fundamental.** Tese (Doutorado em ciências sociais), Unicamp: 2010.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, V. J. **Impróprio para menores?** Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) UERG, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. **Homofobia & Educação:** um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

LONGARAY, D. A. **Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem:** um estudo sobre as narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero. FURG: 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho:** ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação:** problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 85-94.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer:** uma política pós-identitária para a educação. Rev. Estud. Fem. 2001, v. 9. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>> Acessado em: 21 abr de 2015.

MADUREIRA, A. F. do A. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola:** a construção de uma cultura democrática. Tese (Doutorado em Psicologia), UNB: 2007.

MAGALHÃES, S. R. **Famílias e escolas no processo educacional de filhos e filhas de pais homossexuais.** Dissertação (Mestrado em família contemporânea), UCSAL, 2009.

MEIRELES, A. C. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola:** notas sobre a cidade de Vitória. Dissertação (Mestrado em educação), UFES: 2012.

MELLO, L.; GROSSI, M.; UZIEL, A. P. A escola e as filhas de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação:** problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 159-182.

MEYER, D. E. E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação:** problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 213-234.

MOSTAFÁ, M. **Professores na encruzilhada entre o público e o privado:** o curso gênero e diversidade nas escolas. Dissertação (Mestrado em educação), UERG: 2009.

MOTT, L. R. De B. **O/A jovem homossexual na escola. Noções básicas de Direitos Humanos para Professores/as da Educação Básica.** No prelo.2009.

MUNANGA, K. Educação e Diversidade Cultural. **Cadernos PENESB**: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (FEUSP), Niterói, nº 10, jan./jun., 2008/2010.

NARDI, H. C. **Relações de gênero e diversidade sexual**: compreendendo o contexto sociopolítico contemporâneo. In: NARDI, H. C.; SILVEIRA, R. da S.; MACHADO, P. S. Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas. Porto Alegre: Sulina, 2013.

OLIVEIRA, A. L. A. M. de. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar**. Tese (Doutorado em educação), UFPE: 2009.

ORLANDI, E. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Em aberto, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PAMPLONA, R. S. **O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. UFSCAR, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: EDUCAMP, 1997.

PERES, W. S. **Cenas de exclusão anunciadas**: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 235-264.

PEREIRA, R. A. **O Ritual da balada**: construção de corporalidades e performances de gênero em contextos homoeróticos. Monografia (Ciências Sociais), UFPR: 2004.

PICHETTI, Y. P. **Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade**. Dissertação (Mestrado em educação), UFRGS: 2014.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUARTIERO, E. T. **Longe demais das capitais**: distâncias e desigualdades. Tese (Doutorado em Psicologia), UFRGS: 2014.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e nos contextos dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação**: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

RIBEIRO, P. R. C.; SOARES, G. F.; FERNANDES, F. B. M. Ambientalização de professoras e professores homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual**

**na educação:** problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 183-212.

SANTOS, G. G. C. **Mobilizações homossexuais e Estado no Brasil: São Paulo (1978-2004).** *RBCS Vol. 22 n.º. 63 fevereiro/2007.*

SANTOS, R. A. P. **Isso é o que não mudou ainda:** diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em educação), PUC-RJ: 2011.

SEFFNER, F. **Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar.** In: JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 125- 140.

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença.** SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.73-102

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, A. F. **Pelo sentido da vista:** um olhar gay na escola. Dissertação (Mestrado em educação), UFP: 2008.

SILVA, A. F.; VIEIRA, J. S. Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.185-200, Jul/Dez 2009

SILVA JÚNIOR, J. A. **Rompendo a mordaza:** representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade. Tese (Doutorado em Educação). USP: 2010.

SIMÕES JUNIOR, A. C. **...E havia um lampião na esquina** – memórias, identidades e discursos de homossexuais no Brasil no fim da ditadura militar. Dissertação (Mestrado em memória social), UNIRIO: 2006.

SÓLIGO, A. F. **A suposta homossexualidade.** Dissertação (Mestrado em educação), Unicamp: 2010.

SOUZA FILHO, A. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: fraude, ideologia ou preconceito. In: JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação:** problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 95-124.

TONELI, M. J. F; AMARAL, M. dos S. Sobre travestilidades e políticas públicas: como se produzem os sujeitos da vulnerabilidade. In: NARDI, H. C; SILVEIRA, R. da S; MACHADO, P. S. **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

TORRES, M. A. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

VENCATO, A. P. **Fervendo com as drags**”: corporalidades e performances de drags queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado em Antropologia Social: UFSC, 2012.

## **APÊNDICE**

## Apêndice 1 – Questionário

### I - DADOS PESSOAIS

1.1 Idade: \_\_\_\_\_

1.2 1.2. Profissão: \_\_\_\_\_

### II – FORMAÇÃO

2.2 Escolaridade :

Fundamental ( ) completo ( ) incompleto

Médio ( ) completo ( ) incompleto

Universitário: ( ) completo ( ) incompleto Qual curso? \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: Especialização ( )

Mestrado ( ) completo ( ) incompleto

Doutorado ( ) completo ( ) incompleto

2.3 Em que período você concluiu o Ensino Médio?

( ) Antes de 1979 ( ) Década de 1980 ( ) Década de 1990 ( ) a partir de 2001

### III – DO TEMA DA PESQUISA:

Durante o ensino fundamental e médio, você sofreu algum tipo de discriminação, abuso e/ou assédio em função de sua orientação sexual, ou mesmo presenciou algum conflito, ou colega que tenha sofrido discriminação em função de sua orientação sexual?

Você se lembra de alguma ação educativa da escola relacionada às questões da diversidade e da orientação sexual? Se sim, quais atividades? Se não, como você acredita que a escola poderia contribuir para diminuir eventuais discriminações e assédios relacionados à orientação sexual?

Pensando nas questões anteriormente propostas, quais seriam as suas percepções e memórias escolares acerca da questão da orientação sexual?

Agradecemos a Colaboração!