



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 10, v. 1 nov.2018-abr. 2019

p. 373-401.

# Dinâmica do preconceito por gênero e sexualidades no cotidiano escolar: os limites da democracia liberal

Marco Aurélio Máximo Prado<sup>1</sup>

Juliana Batista Diniz Valério<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto se propõe a discorrer sobre três questões centrais: os limites impostos ao exercício de se pensar a sexualidade nas escolas, a constatação de que os temas relacionados à sexualidade interpelam as instituições de ensino e o desafio de se construir estratégias que se contraponham a essas barreiras. Em diálogo com uma pesquisa que investigou o fenômeno da homofobia no cotidiano escolar, buscou-se refletir acerca dos questionamentos citados. A partir da análise de cenas do cotidiano escolar, objetivou-se demonstrar que o preconceito homofóbico desenvolve uma dinâmica capaz de invisibilizá-lo por meio de seus próprios atos e que as ações que visam o combate a homofobia precisam problematizar os limites da democracia liberal.

**PALAVRAS-CHAVE:** homofobia; cotidiano escolar; hierarquia; sexualidade; gênero.

**Abstract:** This paper discusses three central issues: the limits imposed on the exercise of thinking about sexuality in schools, the fact that sexuality issues challenge the institutions of education and the challenge of constructing strategies that counteract these barriers. In a dialogue with a research that investigated the phenomenon of homophobia in the school routine, we sought to reflect on the questions cited. Based on the analysis of scenes from everyday school life, the objective was to demonstrate that homophobic prejudice develops a dynamic capable of making it invisible through its own actions. So, in consequence, actions aimed at combating homophobia need to problematize the limits of liberal democracy.

**Keywords:** homophobia; scholar routine; hierarchic; sexuality; gender;.

**Resumen:** El texto se propone a debatir acerca de tres cuestiones centrales: los límites impuestos al ejercicio de pensar la sexualidad en las escuelas, la constatación de que los temas relacionados a la sexualidad interpelan a las instituciones de enseñanza y el desafío de construir estrategias que se contraponen a esas barreras. En diálogo con una investigación que estudió el fenómeno de la homofobia en el cotidiano escolar, se buscó reflexionar acerca de los cuestionamientos citados. A partir del análisis de escenas de lo cotidiano escolar, se objetivó demostrar que el prejuicio homofóbico desarrolla una dinámica capaz de invisibilizarlo por medio de sus propios actos y que las acciones que apuntan al combate a la homofobia necesitan problematizar los límites de la democracia liberal.

**Palabras clave:** homofobia; cotidiano escolar; jerarquía; sexualidad, género.

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pós-doutor na Universidade de Massachusetts/Amherst. Professor junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e coordenador do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da Universidade Federal de Minas Gerais (NUH/UFMG). E-mail: mamprado@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em História e mestre em Psicologia pela UFMG. Professora efetiva da Rede Municipal de Contagem – MG. E-mail: julidiniz13@gmail.com

Recebido em 24/02/18

Aceito em 07/08/18

## 1. Introdução

Esse texto busca estabelecer três questões centrais: a afirmação de que a instituição escolar impõe limites ao exercício de se pensar sobre a sexualidade, a percepção de que experiências ligadas ao campo das sexualidades são interpelativas desse espaço e o desafio em se discutir possibilidades que ultrapassem essas barreiras.

Tornando tais questionamentos nosso eixo de reflexão, apresentaremos, aqui, alguns argumentos buscando evidenciar a dinâmica do preconceito por gênero e sexualidade no âmbito do cotidiano escolar<sup>3</sup>, suas armadilhas e a relação com as três questões centrais acima.

O problema investigado surgiu da observação do fenômeno da homofobia nas instituições de ensino e, sobretudo, da percepção da existência de um hiato entre as ações propostas pelas políticas públicas educacionais para o combate à homofobia e a efetividade dessas estratégias no cotidiano escolar.

A pesquisa, originária da dissertação de mestrado intitulada *Homofobia: dinâmicas do preconceito por gênero e sexualidades em experiências no cotidiano escolar*<sup>4</sup>, em seu processo de delimitação do problema, configurou algumas perguntas que foram fundamentais para um recorte que estudasse a dinâmica do preconceito homofóbico: seriam os mecanismos de produção e expressão da homofobia no espaço escolar capazes de absorver e invisibilizar as ações e discursos construídos para o seu enfrentamento? De que forma a homofobia produzida na escola nos coloca diante de certa capacidade de absorção dos esforços institucionais pelas dinâmicas desse fenômeno? A “gramática” que possuímos para a institucionalização de direitos seria insuficiente ou inapropriada para atingir a gramática da homofobia?

Consolidamos, então, uma linha investigativa que buscou demonstrar como essa distância percebida entre as ações institucionalizadas e a efetiva consolidação de práticas de combate à homofobia no espaço escolar seria inerente à própria dinâmica do preconceito homofóbico. Nessa perspectiva, abandonamos a ideia da existência de um hiato e passamos a perseguir a possibilidade

---

<sup>3</sup> Compreendemos por cotidiano escolar o jogo de relações, sempre dinâmico, estruturado no arranjo das práticas, dos espaços, dos saberes formais e não formais, dos tempos e sujeitos que circulam nessa instituição (DAYRELL, 1996; GOMES, 1996, 2007).

<sup>4</sup> Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, em 17 jul 2017.



de compreender a homofobia como uma dinâmica fundamentada no preconceito que seria capaz de se invisibilizar em seus próprios atos.

A descrição e análise de cenas do cotidiano escolar foi o método escolhido para o desenvolvimento da pesquisa e, certamente, estão aqui os pontos de interseção entre a pesquisa desenvolvida e as demandas centrais dessa publicação.

Para possibilitar esse diálogo, apresentaremos o artigo organizado em três subitens, quais sejam: Educação escolar e sexualidade; Cenas de um cotidiano escolar: articulações entre sexualidade, preconceito e heteronormatividade; Limites dos discursos democráticos em torno das sexualidades.

## 2. Educação escolar e sexualidade

Como ponto de partida para nossa reflexão sobre Educação escolar e sexualidade, tomaremos como premissa que a instituição escolar tem sua constituição histórico-social bem marcada (CANÁRIO, 2005; VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Desconstruiremos, portanto, uma visão da escola enquanto instituição perene, desnaturalizando, assim, sua existência.

A escola, tal qual conhecemos hoje, foi um dos frutos do estabelecimento da ordem burguesa e capitalista, bem como da consolidação da entidade política do Estado-nação, criada como instituição com função social, cultural e política bem delimitada para atender às necessidades da sociedade que emergia.

A hegemonia sob a qual escola se sustentou, até os dias de hoje, é resultado da naturalização dessa instituição como a forma e organização primeira para a transmissão do saber e a efetivação da aprendizagem. Quando compreendemos hegemonia como um campo de consentimentos temporários constituídos em meio a relações sociais específicas (PRADO; MACHADO, 2008), conseguimos perceber a escola como uma experiência particular de determinado contexto histórico que foi capaz de consolidar consensos que lhe imprimiram um caráter universal e atemporal.

Não há dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidade, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica (CANÁRIO, 2005, p.61).



No contexto de consolidação dos Estados modernos, sobretudo a partir do século XVI, a instituição escolar teve a função de garantir a unificação linguística e cultural a partir da educação formal da infância e da juventude para, assim, fortalecer o sentimento de pertencimento nacional.

Para dar coerência ao Estado-nação, alguns elementos eram fundamentais: a delimitação de fronteiras territoriais, a autonomia político-administrativa e a constituição de uma nação, ou seja, de uma população regulada pelo Estado que possuísse aspectos culturais de identificação, tal qual a língua, a religião e um passado histórico. A instituição escolar, então, surgiu com essa tarefa bem definida. Sua função primordial no processo de consolidação dos Estados modernos seria de forjar uma nova ordem cívica, na qual emergia a figura do cidadão, sobrepondo o nacional ao local e individual.

A escola foi fruto desse contexto, mas também, foi meio para que essa nova ordem se estabelecesse. A relação social específica da escola forjou formas de auto-gestão, modelo de família, padrão de cidadania, disciplina e regulação dos corpos que reiteravam a ordem burguesa que se consolidava.

Essas reflexões sobre o surgimento da instituição escolar são muito caras a todos(as) nós que embrenhamos nos debates envolvendo educação e sexualidade. Ao encontro delas, vão análises que abordam as escolas como espaços de disciplinamento dos corpos e de desenvolvimento de uma pedagogia da sexualidade (FOUCAULT, 1988; LOURO, 2007, 2009).

Michel Foucault, em sua genealogia da sexualidade, nos apresentou a proliferação e dispersão dos discursos sobre o sexo, localizada especialmente a partir do século XVIII, demonstrando como esse processo seria constituinte do exercício do poder da disciplina.

Segundo o teórico, a multiplicação de discursos sobre o sexo objetivava a consolidação de um saber específico sobre ele. Tal saber legítimo instrumentalizaria o exercício do poder, fazendo do sexo um dispositivo de regulação social de grande interesse do Estado. “O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimento de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos” (FOUCAULT, 1988, p.31).

A emergência do Estado-nação fez do sexo uma questão estratégica. Controlar a natalidade, a taxa de mortalidade, as tentativas de contracepção, os nascimentos de crianças de relações ilegítimas, a expectativa de vida, o crescimento demográfico, dentre outros aspectos, tornou-se tarefa política fundamental.



Nessa maquinaria do sexo, Foucault destacou os colégios como estruturas organizadas em dispositivos de vigilância sobre a sexualidade. O sexo das crianças e jovens transformou-se em alvo de análises, investigações e orientações de toda ordem (médico, pedagógica, clínica), articuladas com a função social da escola que, como já abordamos, estava estreitamente relacionada à formação de cidadãos disciplinados para a vida social e o trabalho.

Consideremos os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmando sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala de aula, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1988, p.34).

Foucault nos apresentou a instituição escolar como um dos dispositivos de controle sobre a sexualidade. Em sua análise, no contexto de emergência da ordem burguesa, capitalista e industrial, a multiplicação dos discursos sobre o sexo foi mecanismo para a consolidação de um espaço de saber/poder, tendo em vista que os discursos legitimados como a “verdade” sobre o sexo e o corpo eram instrumentos de vigilância, de controle sobre eles.

Dessa forma, os discursos sobre o sexo instauraram um ordenamento da sexualidade. Professaram o que seria certo ou errado, natural ou antinatural, normal ou anormal, estabelecendo um regime de disciplinamento dos corpos que, ao mesmo tempo, os controla e configura.

Alinhados(as) a essa concepção, poderíamos tratar, então, do surgimento de uma pedagogia das sexualidades. Ou seja, da emergência de um conjunto de métodos, técnicas e tecnologias para uma determinada aprendizagem sobre, e também do, corpo e sexo.

Portanto, a escola seria o local no qual se efetivaria uma série de esforços, investimentos cotidianos, a respeito da produção de homens e mulheres que se enquadrassem nos padrões de sexualidade estabelecidos como normais e saudáveis pelos discursos de saber/poder.

As práticas, rotinas, espaços e saberes escolares não teriam, assim, nenhuma isenção em relação ao sexo. Pelo contrário, são percebidos como elementos constitutivos de um sistema de



regulação e disciplinamento sobre os corpos. Regulação que, por sua vez, está alicerçada na naturalização e hegemonia heterossexual, matrimonial e reprodutiva necessária à nova ordem social, política, cultural e econômica que se estabeleceu a partir da Modernidade.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2007, p. 31).

Dessa forma, as escolas são compreendidas como espaços de afirmação das normas de gênero e, portanto, do estabelecimento de fronteiras, de limites em relação à diversidade sexual. Podem ser analisadas como espaços de construção e afirmação da linearidade entre sexo, gênero, desejo e prática sexual inerente à ordem heterossexual naturalizada e, assim, hegemônica.

### 3. Cenas de um cotidiano escolar: articulações entre sexualidade, preconceito e heteronormatividade

As análises em torno dos temas ligados às sexualidades e a escola exigem a compreensão dessa instituição, em sua localização histórica, como parte integrante dos esforços para a consolidação de uma determinada ordem social que presume, dentre outros fatores, a heterossexualidade como padrão de normalidade.

Foi a partir desses elementos que a pesquisa para a dissertação de mestrado na qual se baseia esse artigo buscou como foco a ocorrência do fenômeno da homofobia no cotidiano escolar.

A pesquisa inspirou-se nas fontes da observação participante no intuito encontrar as principais estratégias para abarcar as cenas do dia a dia na escola. Estávamos diante de um objeto — a homofobia no ambiente escolar — e de um problema de pesquisa — a dinâmica da homofobia — que exigiam descrição densa de ocorrências desse fenômeno nesse espaço específico. Precisávamos descrever, relatar, narrar as cenas ocorridas na escola que articulavam preconceito por gênero e sexualidade, na perspectiva de alcançar o seu desenvolvimento, ou seja, abordar como elas se desenrolavam nesse cotidiano específico.

Optamos, então, por elaborar narrativas descritivas das cenas do cotidiano escolar por meio da observação participante. Para não correr o risco de cair no vazio, da descrição pela descrição, apoiamos-nos nesse método, buscando reconstruir e analisar os processos gestados, no cotidiano escolar, em torno do preconceito por gênero e sexualidade.



Sobretudo a partir da década de 1980, o uso das narrativas nos campos da Psicologia e das Ciências Humanas têm sido constantes e se inserem no movimento denominado “virada linguística”, que compôs um conjunto de críticas aos princípios de produção científica apregoados pela Modernidade (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003).

As narrativas são uma forma de se organizar a memória. Quando narramos sobre determinado acontecimento criamos uma cadeia de inteligibilidade, uma sequência de fatos que configura explicação sobre determinada realidade individual e coletiva.

Em particular, com relação a questões referentes à vida humana, é sobretudo através da narrativa que compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência. É essencialmente esta noção que tem sido generalizada e ampliada assim como especificada em um largo espectro de investigações, que incluem estudos sobre as formas pelas quais organizamos nossas memórias, intenções, histórias de vida e os ideais de nosso *self*, ou nossas identidades pessoais, em padrões narrativos (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p.526).

Nessa perspectiva, não há um sentido ontológico de creditar às narrativas a tradução concreta e direta de uma realidade pré discursiva. As narrativas são construtos carregados de intencionalidade, imersos no contexto no qual foram produzidos. Então, as narrativas tratam de processos localizados, mas estão vinculadas ao universo cultural e discursivo mais ampliado.

Isto posto, as narrativas são um tipo de discurso que elabora interpretações sobre a realidade, ao mesmo tempo em que a engendra. Sob essa ótica, não existem histórias prontas a serem contadas, mas sim atos de se contar sobre os acontecimentos por meio dos quais eles se constituem.

Tal crença de que realmente existe ali uma história, esperando para ser descoberta, independente da construção analítica e do processo narrativo fundamental, é aqui denominada como falácia ontológica (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p.530).

Para o diálogo ao qual nos propusemos nesse artigo, selecionamos uma das cenas narrada e analisada na dissertação.



### 3.1 Somos namoradas!<sup>5</sup>

1º Ato: O beijo na praça

A direção da escola recebe um telefonema. Do outro lado da linha, uma mulher que se identificou como mãe de estudante da escola tinha como objetivo informar à diretora que duas alunas estavam namorando na praça localizada na frente da unidade escolar após o término das aulas.

A autora da ligação afirmou que estava preocupada com as adolescentes porque algumas pessoas, especialmente homens, que estavam no ponto de ônibus, ao lado da praça, teciam avaliação negativa sobre o comportamento das meninas, havendo, inclusive, afirmações que sugeriam a agressão física às garotas como uma forma de retaliação às suas atitudes.

Informou, durante a mesma ligação, que apesar de não concordar com o comportamento das estudantes, compreendia que o mundo hoje “estaria mudado” e que estava realmente preocupada com a segurança das alunas. Solicitou, então, que a diretora da escola se dirigisse à praça e conversasse com as garotas.

A diretora da escola, após o telefonema, se dirigiu à praça. Há certa distância avistou as alunas que já se despediam e se deslocavam no caminho de suas casas. Nesse momento, não conseguiu abordá-las.

No dia anterior a esse telefonema, um professor que atuava nos dois turnos da escola almoçava em estabelecimento comercial próximo à praça quando foi abordado por um ex-aluno. O menino informou ao professor que duas alunas da escola estavam se beijando na praça e que esse ato incomodava as pessoas que transitavam ali.

Afirmou para o professor que em sua opinião “sapatão” tinha que “tomar porrada” e que se as meninas continuassem com tais atitudes na praça iriam apanhar de algumas pessoas que circulavam pelo local.

Preocupado com a ameaça de agressão, o professor se encaminhou para a praça, mas as meninas já haviam se retirado antes que ele chegasse ao local. Pôde, então, ouvir de algumas pessoas

---

<sup>5</sup> Narrativa produzida a partir dos registros em diário de campo.



que estavam na praça que se sentiam assustadas com “o quê o mundo estava virando” e que procurariam a escola para que a instituição tomasse providências. Também escutou de outros que se as meninas continuassem com aquelas atitudes na praça seriam “cobertas de porrada”, já que “em casa não tinham quem o fizesse”.

O professor argumentou com esse grupo de pessoas que não poderiam agredir duas meninas menores de idade. Em resposta, declararam novamente uma posição de aversão ao comportamento das adolescentes, alegando que se elas quisessem continuar com “a pouca vergonha” que o fizessem escondido ou na casa delas. Continuaram afirmando que “o mundo estaria virado” e que na família deles(as) esses comportamentos não eram permitidos.

Após retornar do seu horário de almoço, o professor relatou para a direção e alguns(algumas) outros(as) educadores(as) que encontrou naquele momento a situação que havia presenciado.

Nessa mesma ocasião, uma das funcionárias da secretaria da escola tinha atendido outros dois telefonemas que “denunciavam” o namoro das meninas. Não foi possível identificar se tratava da mesma remetente do telefonema direcionado à direção.

A secretária deu notícia das ligações para um pequeno grupo de educadores(as) que se reunia na sala dos(as) professores(as) já ao término do horário. Emitiu sua opinião de que considerava preocupante a atitude das alunas na praça e que a escola deveria ter alguma atitude.

O conteúdo dos telefonemas abordava o namoro das meninas, identificando-o como uma atitude errada, que atentava contra o “pudor” no espaço público, que desrespeitava e constrangia os transeuntes e que, por isso, deveria chegar ao conhecimento das famílias, por meio da escola, para ser corrigido.

As estudantes da escola, protagonistas dessa experiência, serão chamadas nesse relato de Brenda e Paola<sup>6</sup>. Aos 14 anos de idade cursavam, respectivamente, o oitavo e nono ano do Ensino Fundamental.

No interior da escola, apenas alguns (algumas) de seus pares e um pequeno número de professores(as) sabiam sobre o namoro. Para esses(as), Brenda e Paola assumiam-se como namoradas

---

<sup>6</sup> Os nomes utilizados são fictícios.



e falavam abertamente da relação e de seus desejos afetivo-sexuais.

Afirmavam saber da proibição de qualquer namoro como regra disciplinar da escola. Relatavam, ainda, que qualquer gesto de maior aproximação entre as duas no ambiente escolar (abraço, andar de mãos dadas, carinho) era alvo de “olhares tortos” por parte de algumas pessoas que conviviam ali cotidianamente, e que, também por isso, evitavam namorar dentro da instituição.

Assim, o espaço da praça, ao final do horário escolar, era o local e o tempo que tinham para se encontrar como namoradas. Ficavam por ali um tempo antes de irem para suas casas. Abraçavam-se, ficavam de mãos dadas, faziam carinho e se despediam com um “selinho”. Esses encontros eram sempre permeados pela preocupação de serem reconhecidas por alguém do convívio de suas famílias, por seus pais e mães que transitavam na região, bem como familiares de outros(as) estudantes da escola que poderiam desaprovar o namoro entre elas.

Aparentemente, as duas conseguiam manter relações respeitadas e de amizade com a maioria de seus pares dentro do ambiente escolar, bem como com os(as) educadores(as) que atuavam nas turmas das quais faziam parte. Em relação ao desempenho escolar, eram bem avaliadas pelo grupo de professores(as), cumpriam a maioria das atividades propostas, demonstravam interesse pelos conteúdos e tinham bom desempenho nas avaliações.

Nenhum desentendimento ou agressão por parte dos(as) colegas(as) de classe chegou a ser relatado por elas. Como é comum nas turmas de adolescentes, mantinham seu círculo de amizades mais próximas, mas estabeleciam uma convivência respeitosa com os demais.

## 2º Ato: O diálogo

No outro dia, em função dos telefonemas e da ameaça de agressão física em relação às estudantes, a direção da escola convocou Brenda e Paola para uma conversa. Era um dia de atividade cultural e de lazer na escola, no qual se realizaria a quadrilha dos(as) estudantes na Festa Junina interna da instituição. As alunas foram abordadas logo na chegada à escola e se encontraram na sala da direção onde a conversa aconteceria.

Cientes que a direção da escola havia convocado Brenda e Paola para uma reunião, alguns(algumas) alunos(as), mais íntimos(as) das duas, me procuraram na sala dos(as) professores(as) pedindo, sigilosamente, que eu participasse desse diálogo. Pareciam assustados(as) e ansiosos(as) com a situação, afirmaram que tinham confiança em mim e que minha mediação poderia ajudar as meninas.



O pedido parecia estar ligado ao fato dos(as) estudantes perceberem meu envolvimento com as situações de discriminação na escola, diante do nosso convívio nas aulas e projetos que desenvolvia nas turmas. Especificamente com esse grupo de alunos(as), tive a oportunidade de atuar com o projeto sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no qual abordávamos o tema do racismo e de outras formas de preconceito e discriminação ligadas à raça, gênero, classe e orientação sexual.

Esses(as) estudantes tinham ciência, também, dos meus estudos no campo da sexualidade. Sabiam que eu estava cursando o Mestrado pois essa era uma experiência que compartilhava com eles(as) frequentemente, até mesmo no sentido de incentivá-los nos estudos.

Acatando o pedido desse grupo e, também, interessada pela situação de Brenda e Paola, me apresentei à direção da escola para acompanhar a conversa. Quando cheguei à sala da diretora, o diálogo havia se iniciado há poucos minutos. Percebi as alunas preocupadas e amedrontadas. A diretora não fez nenhuma objeção à minha participação e retomou o assunto.

Continuou o relato, me colocando a par que estava descrevendo para as alunas o conteúdo dos telefonemas, do qual eu já tinha conhecimento. Então, informou à Brenda e Paola que as ligações desaprovavam o comportamento delas na praça após o término das aulas e que exigiam da escola uma atitude, especialmente o contato com suas famílias.

Informou-as, também, sobre a ameaça de agressão física da qual seriam vítimas, buscando sempre alertá-las para o perigo que corriam devido às atitudes no espaço da praça, e deixando explícito que essa era uma preocupação da escola.

Brenda e Paola demonstraram grande perplexidade e tristeza diante dessa notícia. Afirmaram que não tinham a mínima ideia do risco que estavam correndo. Conversamos sobre o preconceito que sustentava essas ameaças e da gravidade que isso representava para elas.

Perguntamos às adolescentes se suas famílias tinham conhecimento do namoro. Prontamente, afirmaram que não, indicando grande dificuldade em expor para seus familiares a relação que mantinham. Isso se dava por motivo das expressões de preconceito e discriminação que presenciavam por parte desses quando se confrontavam com alguma situação referente à homossexualidade. Mencionaram que, para suas famílias, seriam apenas grandes amigas.

Ao longo de toda conversa, Paola expôs mais suas opiniões e decisões. Declarou que buscava sempre “preservar” Brenda das atitudes de discriminação na escola e que, por isso, não



namoravam no ambiente escolar.

Pactuamos com as estudantes que a escola não convocaria suas famílias para tratar desse assunto, por acreditarmos que essa era uma decisão exclusivamente delas.

Brenda e Paola demonstraram bastante emoção ao longo da conversa. Afirmaram que não sabiam da existência de ameaças de violência e que se sentiam agradecidas pelas orientações vindas da escola. Manifestaram sua indignação com a violência que era causada pelo preconceito, assegurando que não faziam “nada demais” na praça.

A diretora mencionou, mais uma vez, que a preocupação da escola era com a segurança delas. Expôs, ainda, sua opinião favorável a uma conversa das alunas com suas famílias, afirmando que seria importante levar o namoro ao conhecimento de seus responsáveis.

Novamente as adolescentes se referiram às dificuldades para tal atitude, especialmente em relação aos pais, mais do que as mães, que teriam muita resistência em aceitar sua orientação sexual.

Ao final da reunião, a diretora se retirou da sala e deixou Brenda e Paola em minha companhia. Reforcei o compromisso da escola de não convocar as famílias e demonstrei meu apoio pessoal para qualquer situação, dúvida e esclarecimento que desejassem compartilhar. Deixei-as conversarem a sós por alguns minutos e elas saíram da sala da direção chorando, muito emocionadas, indo ao encontro de alguns(algumas) colegas que estavam no pátio, em espaço próximo à sala dos(as) professores(as).

Em outra ocasião, a diretora me relatou que algumas vezes as estudantes foram repreendidas no horário do recreio pela funcionária responsável pela disciplina, por estarem se beijando em espaços mais “escondidos” da área livre da escola.

### 3º Ato: A desconfiança

Ao acolherem Brenda e Paola após a conversa na sala da direção e presenciarem a emoção das duas que ainda choravam, alguns(algumas) alunos(as), imediatamente, voltaram à sala dos(as) professores(as) para me questionar sobre o conteúdo da reunião com as colegas. Especialmente uma aluna, muito agitada e nervosa, me perguntava os motivos que levaram Brenda e Paola a ficarem tão emocionadas, tristes e chorando. Argumentava, ainda sem nenhum conhecimento sobre o conteúdo da conversa, que as atitudes da escola poderiam ter sido no sentido de cercear os direitos das alunas.



Nesse momento, eu e outro professor que atuava nas turmas retomamos o diálogo com Brenda e Paola na presença desse grupo maior de estudantes que se reunia no pátio próximo à sala dos(as) professores(as). Buscamos esclarecer o conteúdo da conversa. Explicamos que a direção da escola alertou as estudantes sobre o risco da violência fora do espaço escolar e que assumiu o compromisso de não convocar as famílias para discutir sobre esse assunto. As adolescentes confirmaram para os(as) colegas que esse teria sido o teor da conversa e que, por estarem assustadas com a situação, não queriam mais falar sobre o assunto naquele momento.

Os esclarecimentos acalmaram o grupo, que permaneceu naquele espaço por mais um tempo, e logo se dispersou para outras atividades. Eu e o outro professor retornamos para a sala dos(as) professores(as), onde a situação foi compartilhada com os outros(as) educadores(as). Algumas pessoas do grupo expuseram a necessidade de termos formação sobre o tema para saber lidar melhor com essas questões.

#### 4º Ato: A “resposta” institucional: formação

A partir dessa situação que envolveu as estudantes Brenda e Paola, a direção da escola propôs aos(as) profissionais a organização de um momento de formação sobre o tema das homossexualidades que contemplasse todos(as) que trabalhavam na instituição.

Coloquei-me à disposição para ministrar a formação. O grupo aceitou a proposta e, então, organizamos dois encontros, um em cada turno de funcionamento da unidade, com duração de aproximadamente duas horas.

O grupo de profissionais participou quase em sua totalidade. Assim, reuniram-se nesse encontro professores(as), pedagogas, direção, disciplinárias, auxiliares de secretaria, biblioteca, limpeza e portaria. Houve comentários de que uma professora afirmou que não iria participar porque “é homofóbica mesmo”.

A fim de sensibilizar para o tema que seria exposto, utilizei o vídeo do programa “Profissão Repórter” que tratou do suicídio de um estudante de 11 anos, com indicações de que as causas seriam ligadas à homofobia na escola.

A partir do debate sobre o vídeo, conversamos sobre os impactos da trajetória escolar na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos no que se refere à sexualidade e gênero. O objetivo era levar a reflexão sobre a constituição histórica da instituição escolar e sua relação com o



estabelecimento da ordem heterossexual.

Abordamos um conteúdo teórico básico sobre o tema de gênero, diversidade sexual e Educação, discutindo em torno dos conceitos de orientação sexual, norma de gênero, heterossexismo, heteronormatividade e homofobia. A maioria do grupo de profissionais participou do diálogo relatando experiências pessoais, questionando sobre os conceitos, expondo seu posicionamento pessoal acerca das questões, afirmando a urgência de se tratar do assunto na escola, mas, também, reiterando sua incompetência em relação ao tema.

As reações no momento de formação e em torno dele foram múltiplas. Desde a ausência deliberada de uma professora, já relatada, até a participação efetiva com a exposição de experiências e, além disso, discussões conceituais que alguns(algumas) já haviam realizado em outros espaços formativos, como o curso Educação sem Homofobia que fora oferecido pelo Ministério da Educação juntamente com a Universidade Federal de Minas Gerais em anos anteriores.

Houve falas reiterativas do discurso machista, naturalizando diferenças entre homens e mulheres e, assim, justificando desigualdades. O tema da transexualidade pareceu causar maior estranhamento e ansiedade. Esse debate se intensificou quando um professor apontou como situação-problema o uso dos banheiros por pessoas transexuais no espaço escolar. Em sua exposição, questionou sobre como seria solucionada a utilização das instalações sanitárias, já que os banheiros ainda são separados por gênero masculino e feminino. Afirmou que a escola não teria estrutura física viável para acolher tal demanda e que esta situação seria um problema para a instituição, tendo em vista questionamentos que pudessem vir da comunidade escolar, pois um “menino” estaria utilizando o banheiro das “meninas”.

Algumas afirmações, mas, principalmente, muitos silêncios, demonstravam o forte impacto das doutrinas religiosas na construção do lugar de anormalidade para a experiência não heterossexual.

A relação positiva que tenho com o grupo de profissionais da escola também pareceu influenciar no encontro. Algumas pessoas avaliaram que o envolvimento positivo do coletivo na palestra estaria ligado ao fato de ter sido ministrada por alguém que pertence ao grupo, não um “especialista” que não conhece a realidade da escola. Foi ressaltado, também, o formato escolhido, os recursos, meu conhecimento sobre o tema e capacidade de dialogar os conceitos de forma objetiva e menos “acadêmica”.



Em vários momentos, o coletivo de profissionais demonstrou abertura para as informações e reflexões. Na maioria das vezes, surgiram preocupações mais em torno de “possíveis problemas” levantados pela comunidade escolar, do que de fatos reais que envolvessem a relação entre escola, dissidentes, comunidade e o tema das sexualidades e gênero.

Ao final, a avaliação do encontro foi positiva, mas prevaleceram as argumentações de que a escola ainda não está preparada para tratar dessa temática.

A formação ficou restrita a esse momento sem nenhum outro desdobramento.

Nos dias que se seguiram, a equipe que atuava na biblioteca escolar montou um painel com o tema de combate a homofobia.

A escola não recebeu nenhum outro telefonema acerca dessa situação.

### 3.1.1 Analisando a cena

Uma das primeiras análises em torno da cena foi centrada nos ambientes nas quais ela se desenrolou. Notamos que se iniciou em algum lugar da comunidade de onde partiu o telefonema para a instituição, mas, sem dúvida, a praça foi o cenário externo principal.

Essa praça, localizada em frente à escola, é espaço público de grande aglomeração. Ao seu redor predominam pontos comerciais, equipamentos públicos, templos religiosos e moradias. É perceptível o uso da praça pela população para variadas práticas: ginástica, esportes, mendicância, socialização, uso e venda de drogas ilícitas, comércio informal, dentre outras.

Sendo assim, a recusa ao namoro de Brenda e Paola tem estreita relação com a representação que a comunidade construiu em torno desse local, do que estaria legitimado ou não como vivência nele, bem como, com a concepção de espaço público que permeia esses sentidos.

Por que é o beijo entre duas garotas que se torna o problema nesse espaço onde diariamente se convive, por exemplo, com o tráfico de drogas, com os desafios que envolvem a população em situação de rua e a depredação do patrimônio público?

Percebemos, aqui, o espaço público como produtor de legitimações em torno de possibilidades de existência social e, concomitantemente, do lugar do abjeto (BUTLER, 2007). O beijo lésbico é



reconhecido como sinal de desvio da ordem natural e, por conseguinte, como erro, anormalidade que deve ser escondida, curada, corrigida e não exposta.

O “selinho” entre as namoradas seria a prova material da ruptura inaceitável na ordem, naturalizada como normal, entre o sexo e o gênero. Reconhecer e nomear essa expressão do desejo como um ato de desvio em relação ao natural é não só colocar essa experiência no campo da anormalidade, do não humanizado, mas reforçar o posto hegemônico ocupado pelas relações heterossexuais.

Sob essa ótica, o espaço público não seria local adequado para expressões das sexualidades consideradas anormais. Aos corpos de Brenda e Paola, considerados abjetos por não seguirem a linearidade entre sexo, gênero, identidade e desejo sexual estruturante da heteronormatividade, restariam a invisibilidade e a privacidade do espaço doméstico.

Percebemos funcionar, aqui, a lógica do exterior constitutivo (BUTLER, 2007). Relegando os corpos de Brenda e Paola à zona fora dos limites que circunscrevem as experiências sexuais legitimadas também se reafirma o lugar exclusivo de normalidade para os afetos heterossexuais. Então, não se trata, prioritariamente, de afirmar que a homossexualidade está errada, mas sim de articular a lógica normativa na qual o padrão heterossexual se produz, sustenta e fortalece pela constante produção do seu exterior opositor.

No interior da escola, a cena ocupou especialmente a sala da direção. No cotidiano escolar, esse espaço é geralmente identificado como o local das conversas reservadas, do particular, da resolução de questões específicas, compreendidas, também, como cruciais para todo o seu coletivo, mesmo que não se tornem públicas. É o espaço de resolução de conflitos para os quais se acredita deva ser reservado certo sigilo.

A ameaça de agressão à Brenda e Paola pareceu ter sido o fator motivador para que o assunto ficasse preservado nos limites da sala da diretora. A situação de vulnerabilidade das adolescentes diante da violência homofóbica que poderia vitimá-las justificava, naquele momento, a discrição, o tratamento mais específico e particular.

Contudo, será que a escola resolveria a questão da mesma forma se as ameaças de violência física estivessem direcionadas a outros(as) alunos(as) e por outros motivos? Por que para essa ameaça de violência a Polícia Militar não foi acionada como em outras situações equivalentes?



Notamos, aqui, que o namoro de Brenda e Paola, bem como as ameaças contra elas, tornaram-se situação de exceção. A relação entre as duas adolescentes não foi vista como um namoro qualquer, nem tampouco a violência contra elas. Instaurou-se a ideia de que se tratava de uma situação diferente, a ser conduzida pela escola com reservas e por outros caminhos.

A sexualidade, mais uma vez, ocupou o lugar do segredo, do assunto sobre o qual apenas alguns discursos estão autorizados como “verdades sobre o sexo” (FOUCAULT, 1988). Ao longo da cena, Brenda e Paola foram perdendo a autoridade de falar sobre sua experiência. A reunião com a direção escolar foi o único momento garantido para a fala das adolescentes e, ainda assim, o que puderam expor estava mais direcionado a responder questões colocadas pela escola do que efetivamente exprimir suas verdades sobre o tema.

O posicionamento aberto da escola para a escuta das meninas acabou por tomar delas a fala. Na cena, a direção escolar, a professora pesquisadora, o conhecimento acadêmico, apareceram como detentores(as) de verdades sobre o sexo que conduziriam a solução do problema enfrentado pelas alunas. Naquele espaço que parecia ser destinado a dar visibilidade a Brenda e Paola, a experiência foi calada, mesmo pelas falas em defesa da diversidade sexual.

A cena continua nos envolvendo com esse debate em outros momentos. Quando os(as) estudantes buscam meu apoio para acompanhar a reunião entre a direção, Brenda e Paola, parecem apostar que os saberes que “detenho” sobre o tema, em função da minha formação acadêmica e atuação profissional na escola, me elevariam a um espaço de poder, com condições para contrapor possíveis atos discriminatórios e conservadores que viessem da direção em relação ao namoro das estudantes.

A minha escolha como professora interlocutora certamente se sustentou na ideia de que, como estudava sobre homofobia na escola, teria mais informações, conhecimentos e argumentos para impedir que as alunas sofressem discriminação por parte da direção escolar. Dessa forma, o grupo de estudantes me acionou como pessoa autorizada a falar sobre sexo e sexualidade uma vez que, em princípio, eu teria o saber específico sobre esse tema.

A autorização da direção da escola para que eu participasse do diálogo com Brenda e Paola também parece ter algum vínculo com essa discussão. Minha presença não só foi autorizada, mas, sobretudo, desejada, partindo-se da concepção de que uma “especialista” no assunto poderia contribuir positivamente para o desfecho do “problema” que era enfrentado pela escola e, especialmente, pelas adolescentes.



Quando a direção da escola propôs a organização da capacitação em torno da temática da sexualidade, esse tema se fez presente novamente. Ficou nítido que a demanda por formação estava ligada à crença de uma atuação profissional mais adequada garantida pela aquisição de saberes. O lugar do saber/poder sobre o sexo mantendo-se preservado para aqueles(as) que absorvem um discurso específico sobre o tema sustentado pela áurea da cientificidade.

Esse foi mais um momento no qual a invisibilidade de Brenda e Paola tornou-se explícita. A fala das adolescentes sobre sua experiência foi substituída pelo discurso da ciência, ali representado por mim que, como especialista e mestranda em Psicologia, teria acesso à verdade sobre o sexo.

Em um processo dinâmico, o preconceito por gênero e sexualidade se rearticulou. A invisibilidade que atingiu as garotas, retirando-as do centro da cena com o gradativo ocultamento de suas falas, funcionou como elemento chave dessa dinâmica. O silenciamento das meninas foi produzido no cerne das ações que tinham por princípio combater o preconceito que sofriam fora do espaço escolar, identificado, sobretudo, nas ameaças de agressão. A invisibilidade de Brenda e Paola percebida pela retirada das duas do centro da cena foi sem dúvida um mecanismo de reconfiguração desse preconceito, já que destinou a elas um lugar ocultado, inferiorizado, subalternizado, descentrado.

Os preconceitos em torno do namoro homossexual parecem ter impedido uma visão mais complexa da realidade que se apresentava. O repertório de estratégias acionado pela escola refletiu esse limite. Na medida em que instaurando um lugar de invisibilidade para as namoradas, e não interpellando as ocorrências externas ao espaço escolar, naturalizou a inferiorização sofrida por Brenda e Paola.

O preconceito é um sentimento e um pensamento de simplificação da complexidade que se manifesta no outro. Assim, algumas diferenciações assumem concretamente o caráter de desigualdades e algumas desigualdades, o lugar de diferenciações. O sistema de pensamento e ação que torna esta passagem da diferenciação para a desigualdade incomunicável se chama preconceito social. Não por outro motivo, a luta de homossexuais tornou-se uma luta pela visibilidade, pois é a resposta mais adequada a uma subalternidade que se constrói ao se tornar invisível (PRADO; MACHADO, 2008 p.25).

Voltando à cena, é possível notar que escola, família e comunidade foram reconhecidas como instituições sociais que possuem alguma implicação no trato com as questões ligadas à sexualidade. A escola e a família foram identificadas como os lugares nos quais se aprende o que é correto em relação à vida sexual, e a comunidade como o ente responsável pela vigilância em torno dessa normalidade.



A pessoa que liga para escola se coloca como “porta voz” de uma queixa da comunidade. Essa aponta que a escola deveria assumir, juntamente com as famílias das estudantes, uma atitude corretiva e punitiva. Além disso, revela que compreende a escola e o núcleo familiar como as instituições que têm responsabilidades primárias na seara do que poderíamos designar, aqui, de educação sexual.

Fica evidente que a expectativa em torno do que se compreende por educação sexual está vinculada aos processos de formação escolar que visam normatizar a sexualidade e disciplinar os corpos (FOUCAULT, 1988; LOURO, 2007).

A comunidade não espera da escola outro posicionamento que não seja o de corrigir, ajustar o comportamento das meninas e, no que diz respeito à família, concebe-a como responsável pelos primeiros ensinamentos corretos sobre a sexualidade e punições para as atitudes inadequadas.

Vale lembrar que o namoro denunciado acontecia no espaço público, exterior à escola e após o término do horário escolar das alunas. Isso demonstra a defesa de determinada concepção de formação e educação correta a ser aprendida na escola e vivenciada fora dela. A denúncia em torno das expressões de afeto entre Brenda e Paola soa como um “puxão de orelha” na escola que não estaria cumprindo com êxito sua função de formar meninos e meninas “normais”, perfeitamente enquadrados nos padrões de gênero e sexualidade.

Poderíamos afirmar que há nessa situação a exposição de toda expectativa depositada em torno da eficácia de determinada “pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2007) desenvolvida pela escola. A autora do telefonema apostou no sucesso de uma correção que viesse da escola, direcionada tanto para as alunas quanto para suas famílias, acreditando que a instituição possui o saber sobre o sexo que lhe autoriza a exercer esse lugar de poder na relação com a família.

É fato que o namoro de Brenda e Paola foi denunciado por se tratar de uma relação entre duas garotas. Tantos outros casais de namorados demonstram seus afetos na praça, sem se tornarem, por isso, objeto de nenhuma intervenção por parte da comunidade ou da escola. O desenrolar da narrativa nos ajuda a perceber variadas expressões da homofobia.

Se considerarmos a “denúncia” sobre o namoro lésbico, notamos uma imediata expressão da homofobia como aversão, repulsa, preconceito contra homossexuais que corrobora com as primeiras definições conceituais elaboradas em torno do fenômeno.

O caminhar da cena, entretanto, foi deixando explícito que o ato discriminatório materializado



no telefonema se alicerçou na expectativa em torno de uma formação escolar que estaria estreitamente associada às normas de gênero, à vigilância e hierarquização das sexualidades. A homofobia, então, se expande do ato individual para os contornos de um sistema mais ampliado de opressões e exclusões.

Os corpos que, ali, incomodam o espaço público, são aqueles que saem dos limites impostos pela suposta linearidade entre sexo, gênero, desejo e prática sexual estruturante da norma de gênero que nos garante inteligibilidade sobre a realidade.

Assim percebida, a denúncia do namoro das alunas pode ser compreendida como um ato homofóbico, no sentido que se constitui como regulação e vigilância sobre os gêneros, acendendo um sinal de alerta direcionado para aquela relação específica que não estaria enquadrada na linearidade que fundamenta a norma.

Evidencia-se o fenômeno na trama de poder das relações sociais e não apenas no âmbito de atitudes individuais. A homofobia como heterossexismo, ou seja, como sistema de hierarquização das sexualidades baseado na naturalização e normatização da heterossexualidade. O repúdio ao namoro entre as duas adolescentes no espaço público almejava a invisibilidade da homossexualidade, relegando-a ao campo da anormalidade, do errado, da falha, do desvio, da inversão.

A atitude da escola de estabelecer o diálogo com as alunas e de não convocar suas famílias nos aproxima do que BORRILLO (2010) nomeou como homofobia liberal. Nesse diálogo, a homossexualidade não foi apontada como doença, como desvio, como anormalidade, mas sim, como escolha. Nesse sentido, a instituição escolar respeitaria a decisão das alunas sobre sua vida afetiva e sexual e compreendia que a publicização dessa relação era uma decisão particular. Esse posicionamento foi acompanhado pelo alerta da escola em relação às atitudes das alunas do espaço público, demonstrando a preocupação constante com as ameaças de agressão. Nesse ponto, a escola reitera a ideia de que a homossexualidade pode ser uma escolha tolerada, mas que a expressão pública dela tem seus limites, o que reafirma o lugar hegemônico da heterossexualidade.

A análise dos atos que compõem essa cena evidenciou elementos que corroboram com o problema de pesquisa central para nosso estudo, contribuindo com nossa aposta em demonstrar a homofobia como uma forma de discriminação dinâmica que se realiza por meio de atos que produzem o seu próprio apagamento.

Fica evidente ao longo do relato que a ameaça de violência foi elemento destacado. A



possibilidade de agressão física à Brenda e Paola não foi apenas anunciada, mas funcionou como catalisador da sensibilização e mobilização em torno dessa experiência.

A violência contingencial, conhecida na mesma ocasião do telefonema, interpelou de imediato a instituição escolar, considerando que ameaçava, veementemente, o repertório dos discursos escolares que defendem a democratização, as políticas educacionais inclusivas e a defesa dos Direitos Humanos (JUNQUEIRA, 2009).

A eventualidade de agressões físicas que vitimassem as alunas logo foi associada pela comunidade escolar com o fenômeno da homofobia e, de pronto, a maioria das pessoas demonstrou-se sensibilizada com a situação, motivada a se informar e, de alguma forma, fazer frente ao ato discriminatório. Assim, estaria demarcado que a escola assumia um posicionamento progressista diante da situação, e que por meio das atitudes de seus(suas) professores(as) e direção, buscaria formas de combater aquela manifestação de discriminação.

O segundo ato, no qual é relatada a conversa entre a direção escolar e as estudantes, mostrou que tal ameaça foi utilizada como argumento para defender que as estudantes deveriam buscar outra possibilidade de expressão do seu afeto, uma que não incitasse a violência contra elas.

De alguma forma, a escola afirmou que não considerava o namoro entre as duas garotas como um problema, que o aceitava como relação legítima e que, justamente por isso, firmaria o compromisso de não convocar as famílias para tratar o assunto. Não obstante, defendeu que o controle das expressões corporais dessa relação, desse desejo, deveria ser entendido como responsabilidade das alunas na garantia de sua própria integridade física. Além disso, defendeu que Brenda e Paola deveriam buscar a melhor maneira de informar suas famílias sobre o namoro.

A mobilização dos(as) professores(as) e as ações da direção escolar diante da ameaça de violência homofóbica nos revelaram a construção de um discurso do cuidado que passaremos a analisar. Tal discurso foi estruturado como defesa das adolescentes e, portanto, como ato de combate àquela homofobia que se expressava nos telefonemas e ameaças de agressão.

Para fazer frente à violência que intimidaria Brenda e Paola, a instituição escolar se posicionou no lugar do zelo, da proteção, e articulou tal discurso associando-o a um objetivo primordial para todos(as): resguardar as adolescentes da discriminação que as vitimava. Pela cena, percebemos que esse discurso da proteção foi incorporado inclusive pelas estudantes, que agradeceram o alerta dado



pela escola, já que desconheciam as ameaças.

Quando nos atentamos para esse discurso da proteção, podemos fazer emergir o argumento central que o constitui. Ao afirmar que almejava garantir a proteção das adolescentes, a instituição escolar o fez reiterando a necessidade de disciplinamento dos seus corpos diante dos padrões fundantes da norma de gênero heterossexista.

O fato que colocaria as estudantes em risco era, provavelmente, a forma como se expressavam em sua relação de afeto e desejo, em um espaço público. Os abraços, beijos, as mãos dadas deveriam ser, certamente, os principais elementos que “denunciavam” sua homossexualidade e que serviram para justificar as possíveis agressões.

A homofobia que ameaçava Brenda e Paola para além dos muros protetores da escola e que, conseqüentemente, tomava contornos de violência física, se expressou por meio dos telefonemas como profunda rejeição, negação e desaprovação em relação às performances assumidas socialmente pelas garotas.

A visibilidade da homossexualidade por meio dos atos, comportamentos, jeitos e trejeitos afrontaria os padrões de gênero e sexualidade. Assim, em um contexto de hegemonia heterossexual, seria justificativa para a repressão sobre aquelas(es) que os protagonizam.

Na efetivação da iminente violência física, esses elementos a caracterizariam como um ato homofóbico e, por isso, são utilizados pela escola em seus argumentos de proteção à Brenda e Paola. Contudo, devemos notar que os mesmos são rearticulados no discurso da escola, de forma que nele a reafirmação do controle sobre o corpo e as expressões públicas de afeto estariam a serviço do cuidado e da proteção, dinamizando a discriminação homofóbica em um movimento que parecia fazê-la desaparecer.

Notamos, aqui, o corpo vislumbrado como materialidade da verdade sobre o sexo, o gênero, a identidade e a sexualidade (WEEKS, 2007). Sob essa ótica, as expressões corporais das adolescentes foram tomadas como reveladoras do seu sexo, do seu gênero, da sua sexualidade, ou melhor dizendo, no caso delas, do desvio que seus corpos percorreram em relação a essa suposta linearidade natural.

O comportamento público dos corpos de Brenda e Paola foi apontado como o elemento que resultaria na identificação das adolescentes como homossexuais, o que estimularia a violência contra elas. Assim, a orientação protetora da escola se pautou na lógica de que, sabendo-se que vivemos em



uma sociedade homofóbica, devemos policiar nossos corpos para que não sejam prova material de uma sexualidade desviante.

Dessa forma, foi possível reconhecermos no discurso de proteção aspectos que o caracterizariam como ato homofóbico. O argumento de cuidar das adolescentes, preservando-as das agressões físicas, reforçou o lugar do aceitável socialmente e, assim, o imperativo heterossexual, mais uma vez, se fez hegemônico.

Seria aceitável pensarmos, aqui, que se consolidou um ato homofóbico por meio do apagamento do que era nomeado como tal. A homofobia que se expressaria pela violência física tomou novos contornos no discurso da proteção, se realizando dinamicamente no lugar que seria da sua própria inexistência.

É notório que esse discurso do cuidado, da proteção, não foi constituído de forma refletida, baseado em uma atitude de “má fé” da escola, no sentido de esconder, escamotear, ocultar, encobrir a discriminação homofóbica que pretendia instaurar ou perpetuar, como um princípio ou valor moral. É razoável compreendê-lo como real intenção de impedir a vitimização das alunas pela violência. Contudo, foi a reafirmação da ordem heterossexista que fundamentou esse discurso, não deixando que ele escapasse dos argumentos que estabelecem a hierarquia entre as sexualidades e reiteram as normas de gênero.

Nesse sentido, o discurso da proteção foi performativo (BUTLER, 2016). De acordo com Judith Butler (2016), performatividade seria a repetição reiterada de gestos, práticas e comportamentos, em si, regulados pela norma de gênero. Não uma repetição por imitação, calculada, selecionada, escolhida por quem a efetiva, mas sim, atos convocados pela própria norma que, ao mesmo tempo, cria os corpos sexuados e os regula.

Então, corpo e gênero não seriam atributos ontológicos, ou seja, não são concebidos como entidades essenciais com existência primeira e um significado em si. São reconhecidos como fabricações a partir de atos e gestos que parecem ser seu próprio efeito, mas lhes são constitutivos.

Em outras palavras, os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (BUTLER, 2016, p.235).

Rompe-se, aqui, como uma ideia de causa e efeito. Não se trata de compreender os atos de um



corpo feminino como efeito direto da feminilidade essencial desse corpo; mas, de refletir que a constituição desse corpo como feminino é performativa, ou seja, se faz por meio de atos reguladores impostos pela norma de gênero. Causa e efeito são sobrepostos, não percebidos como linearidade.

Gênero não é considerado um conjunto de atributos culturais direcionados a um corpo sexuado. Gênero é concebido como norma regulatória que se institui por meio da repetição de atos que são fruto da própria norma, apesar de serem experimentados apenas como seu efeito.

Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra-se performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância (BUTLER, 2016, p.56).

A norma regulatória de gênero provocaria a repetição daquilo que parece ser o seu efeito. A assertiva de tal proposição rompe com a linearidade causa e consequência que parece estruturar as primeiras elaborações feministas quando reconhecem o gênero como resultado da ação cultural sobre o sexo. Essa visão não linear nos ajuda a compreender que seriam os próprios atos mobilizados pela norma que a reafirmariam, na medida em que seriam eles os capazes de possibilitar a existência material de corpos nomeados como sexuais e em oposição binária.

A performatividade não é, assim, um 'ato' singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade). Na teoria do ato de fala, um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia (BUTLER, 2007, p.167).

Observamos que o discurso da proteção proferido pela escola se constituiu de argumentos que produziram uma análise da situação vivida pelas adolescentes sempre em referência à norma heterossexual. A proteção somente seria possível se Brenda e Paola se balizassem nos padrões de gênero normatizados, nos momentos de convivência no espaço da praça. Essa peça discursiva se configurou como repetição da norma, mesmo tendo sido elaborado, primordialmente, para combater uma atitude de discriminação e violência, fazendo-se, assim, performativa.

Ao associar a interrupção das ameaças de agressão ao comportamento de Brenda e Paola na praça, o discurso da proteção se mostrou alicerçado nas normas regulatórias de gênero (BUTLER,



2007). Desse modo, o sexo das adolescentes não pode ser compreendido como dado natural no qual deveria ocorrer a inscrição de um determinado gênero e, conseqüentemente, de um tipo específico de desejo sexual. Ele deve, sim, ser apreendido como parte da norma regulatória que, ao mesmo tempo, configurou e regulou aqueles corpos como femininos e lésbicos.

Nesse sentido, pois, o 'sexo' não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla (BUTLER, 2007, p.153).

A norma regulatória sustenta a naturalização da heterossexualidade, produzindo os corpos que estão nos limites da normalidade, mas, também, aqueles que escapam dela. Assim, a norma se materializa nos corpos heterossexuais que parecem ser o efeito correto de sua vigilância sobre os gêneros e, também, nos corpos homossexuais que nomeados como desvio sustentam a própria norma.

O discurso do cuidado construído pela escola não se contrapôs à norma de gênero que consideramos fundamentar o preconceito por gênero e sexualidades. Apresentou-se como um discurso carregado de sentidos ligados ao afeto, ao zelo e, sobretudo, à proteção, o que, legalmente e moralmente, seria uma prerrogativa da instituição escolar em relação ao seu público de crianças e adolescentes, mas deu dinâmica ao preconceito tendo em vista que não criou argumentos contra a norma.

Por que a escola não foi capaz de interpelar a situação com outro discurso? Por que não apoiou que as meninas mantivessem o seu namoro na praça, como um direito? Por que não acionou a polícia para investigar as ameaças de agressão às estudantes? Por que a instituição escolar não se posicionou publicamente, na comunidade, contra os telefonemas e ameaças?

A homofobia, assim, não se materializou por meio da agressão física, da exclusão, da repressão, mas se revelou por meio de uma dinâmica na qual atos que almejavam o seu combate foram responsáveis por sua perpetuação. A homofobia se realizou onde parecia não existir.

#### 4. Limites dos discursos democráticos em torno das sexualidades

As análises apresentadas dessa experiência vivida no cotidiano escolar corroboram com as questões centrais propostas nessa publicação, tendo em vista que demonstraram como existem fronteiras bem delimitadas para os debates em torno das sexualidades na escola e como as vivências nesse campo interpelam a lógica estruturante dessa instituição.



De outro lado, nosso estudo problematizou que talvez não nos seja perturbadora a ausência de ações voltadas para o tema nas escolas, nem tampouco uma desconfiança em relação as “boas intenções” educativas dessas estratégias, mas sim que mesmo nas ações que objetivam combater o preconceito por gênero e sexualidade este pode se dinamizar.

Está aqui mais um ponto de interseção desse nosso diálogo: existem caminhos possíveis no sentido de confrontar os limites impostos pela escola nas questões que se referem às sexualidades? Nossas análises das experiências vividas no cotidiano escolar explicitaram percepções acerca do fenômeno da homofobia que podem contribuir com essa reflexão.

A pesquisa reforçou a concepção da homofobia como um sistema de hierarquização das sexualidades que promove processos de inclusão baseados na manutenção de lugares sociais inferiorizados e subalternizados (PRADO; MACHADO, 2008). Ou seja, o preconceito homofóbico não se configura, necessariamente, por meio de atos de exclusão, mas fundamenta-se em uma escala de legitimidade das sexualidades.

Não é de interesse desse sistema coercitivo a plena eliminação das homossexualidades, pois esse lugar do desvio fortalece, também, o lugar da normalidade, naturalizando as experiências heterossexuais. A coerção é acionada sempre em referência à heterossexualidade e faz dos processos de inclusão subalternizada meios de reafirmação da norma regulatória do sexo e do gênero.

Por intermédio de práticas reiterativas da matriz de inteligibilidade reguladora do sexo/gênero, modos de existência não heterossexuais são integrados ao convívio social. Tal integração acontece por meio de práticas que sugerem um esgarçamento no rígido tecido da heterossexualidade, mas que, na verdade, estão reforçando o lugar inquestionável da heterossexualidade por meio da inclusão calculada, medida, ponderada, inferiorizada, subalternizada das homossexualidades.

Nesse sentido, a homofobia poderia ser compreendida como uma constante, dinâmica e variada produção discursiva performativa que reafirma as normas de gênero, garantindo, cotidianamente, a hegemonia da heterossexualidade.

Por meio dessa lente, notamos que a homofobia extrapola os limites da violência, da negação de direitos ou da humilhação pública, pois ela pode se materializar em discursos de combate à violência por meio de aparatos legais que, em princípio, buscam a equivalência de direitos, ou ainda, nas atitudes pautadas no respeito à diversidade.



A homofobia estaria, então, assentada, com certo conforto, nas bases liberais que alicerçam nossa Democracia. Os ideais liberais de liberdade e igualdade postulados como aspectos inerentes à condição humana sustentaram a consolidação de uma concepção de cidadania baseada na garantia, pelo Estado, de direitos civis individuais.

Dessa forma, a homofobia encontra espaços para se dinamizar mesmo dentro do aparato de direitos, tendo em vista que as regulações de gênero que compõem as relações humanas não são interpeladas. Assim, um variado, constante e dinâmico conjunto de discursos performativos de reafirmação da hegemonia heterossexual pode transitar junto aos ideais democráticos que compõem nosso repertório, pois há a manutenção das normas de gênero.

Nessa finalização das nossas reflexões, argumentamos em acordo com as ideias de Chantal Mouffe (2003) sobre os limites da teoria democrática dominante, problematizando que o ideal democrático liberal, expresso nos discursos da proteção e do respeito à diversidade sexual, por exemplo, negligenciam a importância do conflito nos contextos democráticos, associando a democracia à harmonia, consensos universais e atemporais.

Caracterizado pelo racionalismo, pelo individualismo e pelo universalismo abstrato, este tipo de teoria deve necessariamente permanecer cego à natureza do político e à inerradicabilidade do antagonismo (MOUFFE, 2003, p.12).

O discurso da proteção e o discurso do respeito às diferenças, acionados pela escola, parecem estar nesse limite. Primeiro, naturalizam as desigualdades estabelecidas entre heterossexuais e não heterossexuais, já que direcionam o “rótulo da diferença” à Brenda e Paola. Segundo, porque, de forma evidente, não colocam em jogo o lugar de poder hegemônico da heterossexualidade. Apesar de reconhecerem a existência da homofobia, não produzem o questionamento sobre a heteronormatividade.

Essa linha de pensamento nos ajuda a criticar as ações de combate à homofobia que se inscrevem nos limites da ordem democrática liberal. Todo tipo de ação — como os discursos da proteção e do respeito à diversidade sexual — que almeja o apagamento dos conflitos estaria, ao contrário, contra uma ordem democrática pluralista.

Na medida em que essas ações não enfrentam os processos de produção da hegemonia heterossexual, colaboram com a reiteração da norma e conseguem promover somente situações de inclusão que não colocam em xeque as relações de poder, os privilégios, a desigualdade na



distribuição de recursos.

Assim, uma inclusão inferiorizada e subalternizada das homossexualidades é perfeitamente administrada nos meandros da democracia liberal, já que não impede o atravessamento das regulações da norma de gênero e do sexo na sociedade. Além disso, esse tipo de inclusão acaba por fortalecer essa ordem democrática, tendo em vista que cria uma ilusão do alargamento dos direitos e do exercício da cidadania.

Não estamos, aqui, desconsiderando que a ampliação dos direitos é ponto fundamental para os contextos democráticos, mas, seguramente, defendemos que a eliminação do conflito é ameaçadora dessa ordem e impede a constituição de democracias pluralistas.

Nessa perspectiva, apontamos para as escolas o desafio de se tornarem instituições menos afeitas à harmonia da democracia liberal e mais estimuladoras dos conflitos vitais à democracia radical.

É notório que tal desafio não se restringiria ao campo das sexualidades e, certamente, impactaria nas concepções mais caras à escola em torno dos saberes e dos processos de produção do conhecimento. Ele impulsionaria à Educação Escolar ao debate mais amplo sobre sua função social e a angustiante constatação de sua temporalidade nos moldes que se constituiu e se faz naturalizada na contemporaneidade.

O desafio pode ser grande e amargo, mas, sem dúvida, é urgente!

---

## Referências

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Ron. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (2 ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. In: CANÁRIO, Rui. (Org.) *O que é a Escola? - um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005, p. 59-88.



- DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio. (Ed.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997, p. 136-161.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, v. 6, n. 7, p. 67-82, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre o currículo do ensino fundamental: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Ed.) *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, p. 367-427, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.) *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, p. 85-93, 2009.
- MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, v. 2, n. 3, p.11-26, 2003.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, v. 6, p.1-33, 1992.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35-82.

