

## PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

PROBLEMATIZATION IN RELATION TO HOMOPHOBIA IN THE SCHOOL CONTEXT FROM THE POST-CRITICAL PERSPECTIVE

Vagner Matias do Prado<sup>1</sup>  
Arilda Ines Miranda Ribeiro<sup>2</sup>

### Resumo:

Estruturada em um contexto sociopolítico pautado por normas regulatórias dos corpos/subjetividades que instituem a heterossexualidade como “dato natural” (heteronormatividade), a homofobia constitui-se um mecanismo que determina quais sujeitos serão reconhecidos como legítimos em determinado contexto social. Inspirados nos estudos pós-estruturalistas e teoria *queer*, este artigo objetiva compreender se a homofobia pode ser concebida como uma tática discursiva heteronormalizadora e quais os “efeitos de verdade” dela resultantes durante os processos formativos escolares. Por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, apresentam-se problematizações acerca da homofobia no contexto escolar a partir da perspectiva pós-crítica, bem como apontamentos sobre possíveis práticas educativas que auxiliem o combate a essa forma de violência contra sujeitos LGBTTTI. Pensar em um ambiente escolar que leve em consideração as sexualidades não heterocentradas pode contribuir para a construção de uma educação baseada em princípios humanistas, democráticos, integradores e em prol da equidade. Assim, a educação poderia cumprir sua “função” social e atuar em favor de uma formação crítica e política. As diferenças devem ser compreendidas como produções sociais que se sustentam sobre a lógica de determinados discursos. Ao modificar-se o ponto de vista, algumas dessas “diferenças” passariam a ser consideradas como possibilidades de configuração de novas, e talvez inéditas, expressões de vida, fato que denuncia o caráter arbitrário com que as identidades sexuais LGBTTTI são marcadas pela heteronormatividade.

**Palavras-chave:** Homofobia. Heteronormatividade. Escola. Sujeitos LGBTTTI.

### Abstract:

Structured in a sociopolitical context guided by regulatory standards of bodies/subjectivities that establish heterosexuality as a "natural fact" (heteronormativity), homophobia is constituted as a mechanism that determines which individuals will be recognized as legitimate in a given social context. Inspired by the post-structuralist and queer theories, this article aims to comprehend if homophobia can be conceived as a heteronormative discursive tactic and what "truth effects" result from them during the formative school processes. Through a bibliographical research, it is presented a problematization in relation to homophobia in the school context from the post-critical perspective, as well as notes on possible educational practices that assist in the combat of this form of violence against LGBTTTI individuals. Thinking about a school environment that takes into account non-heterocentric sexualities can contribute to the construction of an education based on humanistic, democratic and integrated principles and in favor of equity. Thus, education could fulfill its social "function" and act in favor of a political and critical education. Differences must be understood as social productions that stand on the logic of certain discourses. When the point of view is changed, some of these "differences" would be deemed as possibilities of configuring new, and perhaps unprecedented, expressions of life, a fact that denounces the arbitrariness the LGBTTTI sexual identities are marked by heteronormativity.

**Keywords:** Homophobia. Heteronormativity. School. LGBTTTI individuals.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação FCT/UNESP. Agradecemos o apoio financeiro da FAPESP no processo de Doutorado pela Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP o qual nos permitiu maiores aprofundamentos sobre a temática para a elaboração deste artigo.

<sup>2</sup> Profa Dra Titular Depto de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação FCT/UNESP. Endereço: FCT/UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Rua Roberto Simonsen, 305. Presidente Prudente-SP. CEP: 19060-900.e-mail: arilda@fct.unesp.br

## INTRODUÇÃO

A presente reflexão objetiva problematizar a homofobia como um mecanismo cultural instaurador de marcações sociais de diferenças de gêneros e de sexualidades. Um de seus efeitos é instituir a heterossexualidade como única forma legítima de expressão dos desejos e das afetividades. Dentre as instituições sociais que fomentam a construção desse processo de negatização de expressões não heterocentradas, as escolas podem configurar-se como espaços de discriminação, de preconceito e de violência contra o considerado “anômalo”.

Segundo a perspectiva pós-estruturalista, a linguagem, compreendida como mediadora de nossas relações interpessoais e sociais, constitui não somente nossas “realidades”, mas também produz diferenciadas subjetividades. Os discursos sociais, por intermédio de sua legitimação institucional, estabelecem as condições históricas de possibilidades para que determinados sujeitos possam ser reconhecidos. A partir do que denominou de “saber-poder”, Michel Foucault (2010) argumentou que toda forma de produção de conhecimento desencadeia múltiplas maneiras de exercícios de poder com objetivos de disciplinarização social.

É a partir dessas problematizações que compreendemos a homofobia e os “efeitos de verdade” resultantes de suas práticas discursivas. Estruturada em um contexto sociopolítico de normas regulatórias dos corpos/subjetividades pautadas na heterossexualidade como “dado natural” (heteronormatividade), a homofobia constitui-se um mecanismo que objetiva marcar socialmente uma diferença em sujeitos que não seguem o sistema sexo-gênero-sexualidade. Ou seja, os sujeitos coerentes com o sistema seguem a lógica macho-masculino-heterossexual-ativo ou fêmea-feminina-heterossexual-passiva.

Embora esse não seja um diálogo inédito, ainda se faz necessário visibilizar essa forma de violação ao humano subsidiados por perspectivas pós-críticas que nos auxiliem a problematizar as violências como produções sociais. Nesse sentido, intencionamos abordar a homofobia por intermédio de um olhar que desvincule essa forma de expressão de ódio de quaisquer tentativas essencialistas, psicologizantes ou individualistas. Ao contrário, concebemos esse dispositivo como um mecanismo gerenciador dos corpos fabricados por regulações arbitrárias que estruturam um

sistema de inteligibilidade cultural pautado na falsa assertiva de coerência entre sexo-gênero-sexualidade-desejo.

## HOMOFOBIA: POR UMA APROPRIAÇÃO PÓS-CRÍTICA DO CONCEITO

A homofobia, que pode ser compreendida, grosso modo, como ações discriminatórias direcionadas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais (LGBTTTI) ou sujeitos que não performatizam um modelo de masculinidade ou feminilidade hegemônicos, torna uma parcela considerável da sociedade vulnerável à violência. Muitos estudos e reflexões, nacional e internacionalmente, demonstram sua abrangência e as consequências de se viver expressões de gênero e/ou sexualidade na contramão da norma (BORRILLO, 2010; CARRARA; VIANNA, 2006; MOTT, 2006; PICHARDO, 2012).

No Brasil, entre 1963 e 2001, 2.092 sujeitos foram assassinados por serem homossexuais. Em 2003, foram registrados 125 assassinatos contra 169 em 2004 (JUNQUEIRA, 2007, p. 60). Já, segundo levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia (2008), entre 1980 e 2005, 2.511 homossexuais foram assassinados com requintes de crueldade.

Segundo Luis Mott (2006), em consequência da homofobia, a cada dois dias, um gay, uma lésbica ou um travesti é barbaramente assassinado em território nacional. “Tais crimes são caracterizados por altas doses de manifestação de ódio: muitos golpes, utilização de vários instrumentos mortíferos, tortura prévia” (MOTT, 2006, p. 514). Para o autor, cabe refletir que,

[...] mesmo quando uma lésbica mata sua companheira, ou um rapaz de programa (michê) estrangula um gay, ou ainda, quando um cliente atira numa travesti, o que está subjacente a tais agressões é a ideologia machista e homofóbica, que desqualifica travestis, lésbicas e gays como subumanos, criaturas vulneráveis e desprezíveis que merecem ser agredidas e assassinadas. “Viado tem mais é que morrer!”, diz o ditado popular repetido de norte a sul do país. (MOTT, 2006, p. 514).

Daniel Borrillo (2010) argumenta que a palavra homofobia foi utilizada pela primeira vez

nos Estados Unidos em 1971 em um artigo escrito por K. T. Smith. Nele, o autor analisava quais seriam os “traços” da personalidade homofóbica. Um ano depois, George Weinberg definiria a homofobia como “[...] o receio de estar com um homossexual em um espaço fechado e, relativamente aos próprios homossexuais, o ódio por si mesmo” (BORRILLO, 2010, p. 21).

Entretanto, Fernando Altair PocaHy e Henrique Caetano Nardi (2007) chamam a atenção para um dos possíveis problemas encontrados na utilização do termo devido a sua “origem psicológica”. O sufixo “fobia” pode remeter a uma interpretação de ordem psíquica, inconsciente e fora do contexto racional. Nesse sentido, acaba por dar brechas para camuflar sua origem social oriunda dos diversos discursos culturais que marcam e rotulam as práticas não heterossexuais como contrárias à ideia de uma “natureza humana”. “Assim, seria uma forma mascarada de entender o problema da violência da norma sobre o gênero e a sexualidade na esfera do indivíduo” (POCAHY; NARDI, 2007, p. 48).

Em consonância com essa ressalva, José Ignacio Pichardo (2012) argumenta que a homofobia é “[...] uma atitude hostil em referência à homossexualidade e às pessoas homossexuais. Uma atitude hostil que pode ir desde o rechaço (não te vejo, não quero saber nada de você) até a violência, o insulto ou a agressão física” (PICHARDO, 2012, p. 116-117, tradução nossa)<sup>3</sup>. Ou seja, essa forma de violência não se configura como um “rechaço irracional” (inconsciente) para com as pessoas LGBTTTI, pois, dessa maneira, a análise dessa discriminação remeteria a uma reflexão “individual” e não coletiva.

Se é irracional, se supõe que é pessoal, que sai de dentro do indivíduo. Porém não, a partir da visão que apresentamos aqui, a homofobia não é um rechaço irracional individual, ao contrário, a homofobia se constrói socialmente, a aprendemos e a reproduzimos culturalmente. (PICHARDO, 2012, p. 117, tradução nossa)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> “[...] una actitud hostil respecto a la homosexualidad y hacia las personas homosexuales. Una actitud hostil que puede ir desde el rechazo («no te miro, no quiero saber nada de ti») hasta la violencia, el insulto o la agresión física.” (PICHARDO, 2012, p. 116-117).

<sup>4</sup> “Si es irracional, se supone que es personal, que sale de dentro del individuo. Pero no, desde la visión que presentamos aquí la homofobia no es un rechazo irracional

Assim sendo, é necessário empregar o termo a partir da compreensão de “expressões de ódio” (*actitud hostil*) e não “medo psicológico”. A homofobia também não deve ser compreendida de uma maneira restrita ao preconceito, à discriminação e à violência somente contra homossexuais (POCAHY; NARDI, 2007). Devemos ter em mente que ela possui um maior alcance, pois engloba o desprezo a outros coletivos que desafiam a heterossexualidade hegemônica pautada na procriação, tais como: profissionais do sexo, travestis, transexuais, lésbicas, bissexuais, intersexuais, heterossexuais não normativos, práticas sadomasoquistas, assexualidade, dentre outras expressões. Talvez fosse mais coerente falar em homofobia, lesbofobia, transfobia, travestifobia, putofobia, bissexualfobia, intersexualfobia, sadofobia, assexualfobia para que possamos denotar, politicamente, que cada expressão possui formas singulares de discriminação (PICHARDO, 2012; POCAHY; NARDI, 2007).

Quando, por exemplo, analisamos a lesbofobia, passamos a reconhecer que, além de sofrerem discriminação por serem lésbicas, também a sofrem por serem mulheres e estarem submetidas a contextos sexistas, misóginos, machistas e patriarcais.

As mulheres que fogem da norma do sistema sexo-gênero sofrem duplas, triplas e quádruplas discriminações, já que são discriminadas pelo fato de ser mulher e, também, pelo fato de serem lésbicas, bissexuais ou transexuais. E não são discriminações que se unem ou se sobrepõem, mas quando vários vetores de discriminação convergem, as situações de vulnerabilidade se multiplicam. As mulheres homossexuais serão discriminadas por serem mulheres e, portanto, mais discriminadas que os homens homossexuais, porém também vão ser discriminadas por serem homossexuais e, portanto, mais discriminadas que as mulheres heterossexuais. (PICHARDO, 2012, p. 118, tradução nossa)<sup>5</sup>.

individual, sino que la homofobia se construye socialmente, la aprendemos y la reproducimos culturalmente.” (PICHARDO, 2012, p. 117).

<sup>5</sup> “Las mujeres que se saltan la norma del sistema sexo-género van a sufrir dobles, triples y quádruples discriminaciones, ya que van a ser discriminadas por el hecho de ser mujer y, además, por el hecho de ser lesbianas,

Postas as ressalvas, optamos, no presente texto, pelo termo “homofobia” por este já deter certo reconhecimento na produção acadêmica nacional, bem como na pauta de reivindicação dos movimentos sociais. Entretanto, em relação à sua grafia, nosso pensamento remete-nos ao cenário mais amplo relatado anteriormente e que envolve o preconceito, a discriminação e a violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais e/ou demais expressões oriundas de emergências *queering*<sup>6</sup>.

Linguisticamente, o emprego do termo homofobia acaba por possibilitar uma reviravolta epistemológica na compreensão dos modos de hierarquização e normalização das sexualidades. Nesse sentido, ele redireciona o debate sobre as homossexualidades para o processo de construção social da “anormalidade” de determinado desejo. A questão “Qual a origem da homossexualidade ou do desejo não heterossexual?” perde espaço para outra problematização: Por que, e em que momento, as não heterossexualidades passam a ser um problema, e como o contexto sociocultural constrói a invisibilidade e a violência para com sujeitos LGBTTTTI?

[...] o deslocamento do objeto de análise para a homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política: epistemológica porque se trata não tanto de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas de analisar a hostilidade desencadeada por essa forma específica de orientação sexual; e política porque deixa de ser a *questão homossexual* (afinal de contas, banal do ponto de vista institucional), mas precisamente a *questão homofóbica* que, a partir de agora, merece uma problematização específica. (BORRILLO, 2010, p. 14, grifos do autor).

Essa abordagem sociocultural sobre a construção do preconceito e da violência contra

---

bisexuales o transexuales. Y no son discriminaciones que se unan o superpongan, sino que cuando confluyen distintos vectores de discriminación, las situaciones de vulnerabilidad se multiplican. Las mujeres homosexuales serán discriminadas por ser mujer y, por tanto, más discriminadas que los varones homosexuales, pero también van a ser discriminadas por ser homosexuales y, por tanto, más discriminadas que las mujeres heterossexuales.” (PICHARDO, 2012, p. 118).

<sup>6</sup> Sujeitos que não se adequam ou não querem se adequar a filiações identitárias pré-estabelecidas (rotulações sociais).

sujeitos LGBTTTTI permite, então, desvincular a homofobia do nível “individual” e problematizá-la como um mecanismo institucional normativo, materializador de diferenças de gêneros e de sexualidades. A diferença não existe *a priori*, mas só ganha configuração a partir da constituição de determinado discurso que inaugura o processo de diferenciação. É esse processo relacional que constrói tanto nossa noção do “diferente” quanto da “identidade”.

Em se tratando dos espaços sociais transpassados pelas regulações dos gêneros e das sexualidades, a instituição escolar pode exercer efeitos normalizadores sobre os corpos/subjetividades pautados na heteronormatividade. Em muitas situações conflituosas que envolvem questões referentes às sexualidades LGBTTTTI, os moralismos, o desconhecimento e a omissão são alguns dos mecanismos acionados pela comunidade escolar para (não) lidar com essa problemática.

Dessa forma, a configuração atual das escolas acaba por dificultar o trato para com as não heterossexualidades nesses contextos devido a múltiplos fatores, tais como: currículos tradicionais oriundos de “lógicas” dominantes, métodos pedagógicos de ensino não dialógicos, extensas jornadas de trabalho de professores/as, falta de reconhecimento profissional, má remuneração, discrepância das culturas docentes em relação às culturas juvenis, concepção sobre a sexualidade por intermédio da predominância biofisiológica, entre outros.

Nesse sentido, problematizar a construção da homofobia nesses espaços, bem como seus efeitos, principalmente sobre os corpos transgressores, torna-se questão importante para os processos formativos escolares. Para além de ser consentida, em muitos casos, a homofobia é ensinada nas escolas. Isso, muitas vezes, não por culpa de “professores/as preconceituosos por natureza”, mas pelo desconhecimento intelectual acerca das sexualidades a partir de perspectivas pós-críticas, políticas e de direitos humanos.

### **HOMOFOBIA NA ESCOLA: UM MECANISMO HETERONORMATIVO DE FABRICAÇÃO DOS CORPOS/SUBJETIVIDADES**

Construída com base em valores e representações disseminados no contexto cultural, a homofobia pode ser analisada em diversas

instituições sociais, dentre elas, a escola. Dados apontados por uma pesquisa da UNESCO demonstram que a escola utiliza várias técnicas para marcar a homossexualidade como abjeção, pecado ou doença (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004). Sérgio Carrara, Julio Simões, Sílvia Ramos e Regina Facchini (2006) relatam, em pesquisa realizada durante a 9ª Parada do Orgulho GLBT<sup>7</sup> de São Paulo, em 2005, que 32,6% dos entrevistados identificaram a escola e a faculdade como espaços de marginalização e exclusão, e 32,7% afirmaram terem sido discriminados por educadores/as ou colegas.

Em sua pesquisa com 221 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de oito escolas públicas do município de Rio Grande (RS), Deise Longaray (2010) afirma que a homofobia atua de diferentes formas para atingir os seus objetivos nas escolas. A autora evidencia que essa forma de violência utiliza desde xingamentos e depreciações referentes à sexualidade do “outro”, estendendo-se a processos de exclusão, de isolamento, de ameaças, de agressões físicas e de espancamento (LONGARAY, 2010).

Ainda, como consequência da homofobia, Rogério Junqueira (2007, p. 61) aponta que nos Estados Unidos 28% dos estudantes homossexuais abandonam a escola antes de obterem o diploma. Em investigação realizada no Brasil, alguns relatos também fazem referência ao alto índice de evasão escolar por parte de jovens homossexuais (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Sobre outros dados internacionais, Pichardo (2012) apresenta um estudo realizado pelo *British Council* (2010) em onze países europeus com uma amostra de 4.200 estudantes na faixa etária entre 12 a 18 anos no qual foi perguntado o principal motivo de deboche, de piadas e de chacotas de seus amigos de classe: 46% dos respondentes afirmaram ser a orientação sexual. A partir desses dados, o autor questiona o porquê de quando se fala em *bullying* em instituições escolares o debate sobre a homofobia nunca está presente. Não seria uma incoerência visto que as pesquisas demonstram que, em fase escolar, a sexualidade não hegemônica pode se configurar um estopim para diversas formas de perseguição e de violência? Propondo uma possível resposta para seus questionamentos, Pichardo (2012, p. 121,

tradução nossa)<sup>8</sup> argumenta que “[...] não se luta contra discriminações que não se visibilizam, já que parecem não existir”.

Segundo Longaray (2010), a escola é ambiente propício para a discriminação e a violência, visto que questões relacionadas à pluralidade de manifestações de sexualidade e homofobia não são abordadas.

Além da família, a escola é também um espaço difícil para que alguém se assuma homossexual e é nesse espaço que, segundo algumas adolescentes, necessitam ser discutidas questões de sexualidade, diversidade sexual e identidades de gênero e homofobia. (LONGARAY, 2010, p. 79).

A invisibilidade dessa forma de violência e do estigma que ronda aqueles e aquelas que não se adequam (ou não querem se adequar) às normas, acaba por não possibilitar com que alternativas para a transformação dos espaços escolares sejam pensadas. Na qualidade de educadores e educadoras, nosso silêncio contribui para que muitas crianças, jovens e adultos sintam em seus corpos as marcas da heteronormalidade. Nesse sentido, seria necessário visibilizar a violência homofóbica nos diversos espaços sociais, reconhecer que ela existe e atentar para os locais onde ela ocorre e de que forma atinge seu objetivo, ouvir suas vítimas, debater sobre o assunto, e reconstruir os currículos escolares como estratégias de transformação social e prática crítica.

Em muitos casos, a homofobia não é somente consentida nas escolas, mas também ensinada. A instituição pode (re)produzir representações sociais tornando-se um espaço para construção de preconceitos e discriminações. Como nos relatam Deborah Britzman (1996) e Guacira Louro (2004), nos espaços escolares meninos e meninas aprendem, muitas vezes de maneira cruel, a tornarem-se masculinos, femininas e heterossexuais.

Não raro, esse aprendizado faz-se a partir da negação das diferenças culturais que são significadas e representadas como “negativas” em relação a um padrão identitário pré-estabelecido. Dessa maneira, parte significativa dos discursos

<sup>7</sup> Respeitamos a sigla utilizada pelas autoras e autor no citado artigo.

<sup>8</sup> “[...] [n]o se lucha contra las discriminaciones que no se visibilizan, ya que entonces parece como si no existieran.” (PICHARDO, 2012, p. 121).

pedagógicos atuam no sentido de construir representações referentes à como os sujeitos devem “ser” e se “comportar” em sociedade, negando formas plurais de existência.

Para Denise Silva Braga (2011), a educação pautada pela ótica de gênero, seja nas instituições familiares, escolares, religiosas ou outros espaços institucionais geridos por políticas de “docilização corporal”, visa naturalizar as diferenças em função da heterossexualidade. No sentido por nós proposto, a heterossexualidade deve ser considerada como um regime político de normalização dos corpos e não uma mera prática sexual ou configuração de sexualidade. Nessa concepção,

[...] meninos e meninas são educados para repetir/assumir os “papéis” que lhes cabem na dinâmica social e, desde pequenos, escola e família (e outras instituições de controle) colaboram entre si para tornar essas crianças os homens ou mulheres que *devem ser*, adquirindo os gostos, as expressões e os comportamentos próprios/apropriados de um ou de outro sexo. (BRAGA, 2011, p. 15, grifos da autora).

Embora não seja essa a representação de Braga, cabe ressaltar que a ideia de “papéis” não é a mais adequada para pensar-se o gênero e a sexualidade. Essa compreensão pode abrir brechas para que concebamos a existência de um sujeito “prévio”, que apenas interpretaria o gênero. Segundo Judith Butler (2003), o gênero não é um “papel”, visto que não há um sujeito que o precede. O gênero é antes “performativo” que, ao construir as condições sociais possíveis para a significação dos corpos, faz com que os sujeitos constituam-se a partir dessas experiências. O sujeito não é prévio, mas sim fabricado pela *performance*/experiência pautada nas normas regulatórias de gênero.

Durante esse processo de regulação escolar sobre a sexualidade, sua configuração heterossexual é a única valorizada positivamente como princípio de vida. Isso acontece não somente por intermédio dos conhecimentos que ganham *status* de currículo, mas também por meio do silenciamento de expressões culturais não hegemônicas. A omissão discursiva que acompanha a constituição das identidades LGBTTTI, por exemplo, também exerce seus efeitos reguladores. Assim, não apenas o que é

“dito”, mas o silêncio, ou seja, o que “não é dito” sobre essas sexualidades, possuem efeitos no processo de construção de subjetividades. A invisibilidade discursiva que cerca a(s) homossexualidade(s)<sup>9</sup> sugere que a heterossexualidade é a única forma de vivência sexual possível e, quando muitos jovens reconhecem-se como “não heterossexuais”, ficam alheios a compreenderem seus desejos como uma possibilidade.

Uma das dificuldades construídas pela homofobia quando analisamos as relações sociais que permeiam a vivência escolar dos estudantes pode ser pensada a partir da ideia de “*el contagio del estigma*” (PICHARDO, 2012). Dessa maneira, quando um sujeito sofre alguma discriminação por conta de sua sexualidade, ele acaba por não encontrar apoio dentre os observadores, pois estes não querem correr o risco de serem rotulados como homossexuais. Pichardo relata que se “sou gordo” e sou alvo de algum tipo de chacota, algumas pessoas podem me apoiar; nessa linha de raciocínio se “sou indígena” e tenho um amigo não indígena, este também pode me auxiliar frente a possíveis situações constrangedoras. Se sou negro, em muitos casos, posso contar com as relações protetoras de minha família. Entretanto, isso não acontece com LGBTTTI pelo medo do “contágio”.

Esse tema do *bullying* homofóbico é muito difícil de abordar, porque se produz este contágio. Por isso, nos locais de trabalho, nas escolas e em muitos outros espaços, é difícil para as pessoas que sofrem este tipo de discriminação encontrar aliados, porque as pessoas que assumem essa tarefa [de aliado] se expõem para que os outros pensem que elas também são lésbicas ou que eles também são gays, mesmo que não sejam LGBT (PICHARDO GALÁN, 2012, p. 122, tradução nossa)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Compreende-se que não existe uma maneira singular de vivenciar a homossexualidade. Considerada como uma manifestação cultural essa configuração de sexualidade é instável, mutante e reconstrói-se de acordo com condições históricas específicas. Assim, não existe uma única representação de homossexualidade, mas plurais formas de vivenciar afetos, desejos e fantasias entre pessoas do mesmo sexo biológico.

<sup>10</sup> “Este tema del acoso homofóbico es muy difícil de abordar, porque se produce este contagio. Por eso, en los lugares de trabajo, en las escuelas y en otros muchos espacios, es difícil que las personas que sufren este tipo de discriminación

A necessidade de desvincular a homossexualidade, ou demais expressões do desejo, de um “possível contágio” já foi inclusive tema de um filme governamental elaborado pelo Ministério da Saúde do governo brasileiro e alvo de análises de uma pesquisa mais ampla que procurou problematizar os recursos audiovisuais como estratégias pedagógicas para a inserção do tema das homossexualidades nas escolas (PRADO, 2010). No filme intitulado “*Pra que time ele joga?*” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002), durante as falas de apresentação dos personagens que interpretam estudantes de um colégio, após a exibição de cenas nas quais alguns alunos/as tecem comentários negativos sobre a possível homossexualidade de um personagem (Pedro), seu melhor amigo (Daniel), diz que, mesmo não se importando se Pedro for homossexual, ele tem receio do que as pessoas vão pensar dele se continuar seu amigo.

Meu melhor amigo nunca namora, e tem gente que acha que ele é gay. Se for, tudo bem, eu não sou. Mas eu tenho medo é que as pessoas podem falar de mim. O cara é muito legal, e nunca me cantou. Mas eu não queria perder a amizade dele por nada. (Personagem Daniel, 6’06” de filme). (PRADO, 2010, p. 91).

Na fala de Daniel pode-se perceber que, mesmo ao não demonstrar um preconceito explícito quanto à possibilidade de seu melhor amigo ser homossexual, o jovem teme que outros estudantes possam achar que ele também seja. Esse medo do “contágio” acaba por instaurar-se como uma forma de preconceito, pois, em possíveis situações de violência, a vítima pode não encontrar apoio, inclusive junto aos seus pares. Segundo Louro (2001, p. 27), no universo escolar, a “produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade”, sendo essa rejeição, em muitos casos, expressa pela homofobia.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade

fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de *apartheid sexual*, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as homossexuais. (LOURO, 2001, p. 29, grifos da autora).

Todavia, mesmo em um contexto regulado por determinadas estratégias de controle, não é possível garantir a adequação dos sujeitos em marcas e classificações pré-definidas. Isso mostra o grande problema da noção de identidade. Os corpos são plásticos, teimosos, rebeldes e sempre escapam às tentativas unidirecionais do poder. Como nos indicou Foucault (2010), todo exercício de poder, toda norma que se pretende regulatória, possibilita a instauração de resistências.

Em pesquisa realizada por Aline Ferraz da Silva (2008) fica evidente que, ao mesmo tempo em que a escola tenta controlar os corpos subversivos, acaba, ao contrário, por potencializar sua visibilidade. Em acompanhamento de parte da trajetória escolar de três jovens que se autorepresentavam *gays* e que desafiavam as normas heterocentradas propostas pela instituição causando inúmeros “desconfortos pedagógicos”, a autora relata que, em determinado momento, a equipe pedagógica resolveu “separar” esses alunos matriculando-os em classes distintas com o objetivo de minimizar a evidência existencial desses sujeitos nos espaços escolares. Em contrapartida, a diferença ganhou visibilidade e os próprios jovens questionaram a direção que esta se tratava de uma medida homofóbica e reivindicaram a reintegração na mesma sala. Esse exemplo é interessante e significativo. Demonstra que a norma não se faz sem rupturas e que um mecanismo que tenta conformar os sujeitos a ela pode ser reapropriado como estratégia de resistência.

Outro fator que merece atenção, e que se configura como uma estratégia do poder escolar para demarcar a negatividade para com as homossexualidades, é a constante compreensão dos sujeitos não heterocentrados como portadores de “identidades hipersexuais” e que necessitam ser controladas nesses espaços para não causarem “danos”.

---

encuentren aliados, porque las personas que asuman esto como una tarea propia se exponen a que se piense que ellas también son lesbianas o que ellos también son gays, aunque no sean LGBT.” (PICHARDO GALÁN, 2012, p. 122).

No que se refere às experiências de estudantes LGBTTTI, Silva (2008) argumenta que esses corpos são, no contexto escolar, constantemente investidos de uma sexualidade exagerada, insaciável e corruptível. Os usos e os abusos que constituem novas *performances* para os corpos *gays* nesses espaços provocam os olhares normalizadores em relação à ruptura da heteronorma, o que aciona os mecanismos de controle em prol de sua restauração. Em contrapartida, as demonstrações, inclusive públicas de afeto entre os heterossexuais (um menino e uma menina se beijando, por exemplo), não despertam a atenção da escola para o “aflorescimento da sexualidade” (SILVA, 2008).

Mesmo ao reconhecer os espaços escolares como construtores de saberes que legitimam desigualdades e criam práticas de exclusão contra os considerados “diferentes”, é nesse mesmo ambiente que a intencionalidade dessas práticas e a desconstrução do currículo tradicional poderiam ser efetivadas. Dessa maneira, a escola assumiria uma postura questionadora e democrática, uma vez que, ao contrário de uma “pedagogia da pregação” e reprodução de determinado conhecimento, disseminaria uma “pedagogia problematizadora”, o que auxiliaria a construção de questionamentos sobre o que é divulgado como correto ou “natural” em nosso meio social.

Sob nosso ponto de vista, e em consonância com a perspectiva teórica adotada, a instituição escolar precisa reconhecer que está relacionada à construção de determinados saberes e fabricação de subjetividades. Assim sendo, ela poderia atentar para o fato de que, em diversos momentos, se constitui como um “problema” e não como uma “solução” para a Educação. Ao se reconhecer como parte do problema, a escola abre suas portas para outras formas de compreensão da realidade e das relações sociais. Com isso, contribui com a crítica às normatizações impostas, desvendando suas influências em seu cotidiano.

### RUMO A “OUTRA” EDUCAÇÃO: O QUANTO SUPORTAMOS (DES)CONHECER?

No Brasil, em consonância com o que ocorre em diversos países, o movimento social organizado tem contribuído para o debate sobre as diversas formas de manifestação da homofobia e a urgência em combatê-las. Recentemente, acompanhamos vários confrontos políticos

referentes à nomeação de representantes religiosos frente a comissões legislativas em nível federal, nos quais a militância pautada em diferentes coletivos configura-se como uma estratégia de questionamento das normas preconceituosas, desiguais e excludentes.

A não discriminação também se configura como um dos deveres específicos da escola e ancora-se em vários documentos governamentais e em prol dos Direitos Humanos. A constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, em seu artigo 5º, parágrafo 2º, declara: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988, p.12, grifos nossos).

Assim, a partir do momento em que o Brasil torna-se signatário de diversos documentos internacionais de defesa dos direitos humanos e promoção da equidade cultural, de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia dentre outros, é condição imprescindível que o legislativo, o executivo e o judiciário articulem-se para fazer valer essa adesão. A Constituição e sua articulação prevista com os documentos internacionais dos quais o Brasil faz parte (ao menos discursivamente) deve ser interpretada como um documento que legisla sobre a convivência harmônica e não preconceituosa, ao mesmo tempo em que garante o acesso à educação como direito inalienável para todas e todos. Nesse sentido, não há nexos nem coerência em algumas narrativas proferidas no social que fazem menção à exclusão, à discriminação e legitima a violência contra grupos LGBTTTI.

Outro ponto a ser destacado é a falta de conhecimento por parte dos próprios educadores e educadoras dos princípios legais e diretrizes educativas que direcionam a implementação de ações que combatam a violência e a discriminação homofóbicas nas escolas. É necessário, durante o processo de formação inicial, continuada e atuação da gestão das unidades escolares, que os agentes educativos tenham contato com esses documentos para proporem intervenções coerentes e em consonância com a constituição brasileira.

De sorte que cabe perguntar: será que a escola, em consonância com os compromissos externos e internos que o País assumiu, tem possibilitado um

ambiente educacional que “capte os talentos” e o “potencial de cada pessoa”, de acordo com suas personalidades de modo que estes melhorem suas vidas e transformem as sociedades? (PEREIRA; BAHIA, 2011, p. 60).

A instauração da diferença (esta compreendida a partir dos processos discursivos de diferenciação) pode dar brechas para (re)pensar as práticas, os currículos e a função da escola. Assim, ao instituírem-se rupturas nas normas, criam-se condições de possibilidades para o surgimento de formas de coerência até então impensadas. Segundo Maria Rita de Assis César (2009, 2012), esse confronto indica possibilidades “para saber que não se sabe” e potencializa a criatividade que pode culminar para a construção de espaços sociais nos quais a ansiedade provocada pela fragilidade do “conhecimento” torna permissiva novas acepções de sujeitos, facilitando a emergência de “outras” formas de existência.

É preciso atentar para os limites instaurados por formas cotidianas de “conhecer” e abrir espaços para a convivência com as incertezas, as angústias da impossibilidade, ou seja, questionar o quanto cada sujeito suporta (des)conhecer. Para César (2012), é preciso valorizar o “acontecimento da diferença” (em uma acepção deleuzeana), deixar transbordar o currículo escolar. “Esse movimento implica adentrar em territórios sem mapas, isto é, sem as conhecidas verdades sobre os sujeitos – o louco, o doente, o delinquente, a histérica, o homossexual, o transexual. (Des)conhecer significa que novas perguntas devem ser realizadas” (CÉSAR, 2012, p. 361).

[...] o trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des)conhecer, de sorte que tal trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais. Perguntar pela normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores. Segundo, para adentrar outra lógica, professores e professoras, segundo Deborah Britzman (1999), necessitam produzir a capacidade de

desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade. Nesta perspectiva, sexualidade, educação sexual e diversidade sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar. (CÉSAR, 2009, p. 49).

### PARA NÃO CONCLUIRMOS...

Pensar em um ambiente escolar e em um currículo que leve em consideração as sexualidades não heterocentradas pode auxiliar na construção de uma educação baseada em princípios humanistas, integradores e em prol da equidade. Assim, a educação poderia cumprir sua “missão” social e atuar em prol de uma formação crítica e política. Caminhos estes que nos permitirão exercer nosso direito de cidadania, independentemente de nosso sexo, gênero, orientação sexual e afetiva, categoria geracional, religião, etnia, raça, classe social, nacionalidade, corporalidade, filiação teórica, entre outros.

Com isso, conceber a homofobia em suas nuances socioculturais possibilitaria construir estratégias mais significativas para seu combate. Uma vez que o preconceito não é algo que “nasce” com o sujeito, a reconfiguração social e o favorecimento de relações interpessoais pautadas nas diferenças culturais poderiam auxiliar na (re)construção dos espaços de socialização, dentre eles os bancos escolares.

A perspectiva pós-estruturalista e a abordagem *queer*, ao presumir que as diferenças sexuais, de gênero, étnico-raciais, de classe social, religiosas, dentre outras, construídas com base em diferentes discursos culturais, podem contribuir para desmontar a representação de que esses marcadores seriam naturais, dados com o nascimento. O que se pretende com isso não é negar a existência de corpos biologicamente múltiplos, mas atentar para os conhecimentos que visibilizam uma de suas formas como padrão, remetendo outras possibilidades para o âmbito do “raro”, “exótico”, “anômalo” ou, em muitos casos, “anormal”.

As diferenças devem ser compreendidas como produções sociais que se sustentam sobre a lógica de determinados discursos. Ao modificarmos nosso ponto de vista, algumas “diferenças” passariam a ser consideradas como

possibilidades de configuração de novas, e talvez inéditas, expressões de vida, fato que denuncia o caráter arbitrário com que as identidades sexuais LGBTTTTI são marcadas pela heteronormatividade. Argumentamos que uma “outra” educação é possível a partir do momento em que educadores e educadoras visibilizem as normas sociais que padronizam e hierarquizam os sujeitos. Para tal, faz-se necessário uma predisposição ao desconhecido, navegar por mares turbulentos e exercitar um pensamento nômade que desconstrua o sedentarismo presente em diversas práticas escolares.

Dessa maneira, a criação de estratégias pedagógicas que favoreçam uma formação humana pautada na alteridade, altruísmo, diálogo, reconhecimento de distintas expressões de vida e valorização das multiplicidades sociais, dentre elas as de gênero e de sexualidade, contribuiriam para essa jornada que não almeja fim, mas se foca em processos formativos a partir de políticas de não preconceitos.

## Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRAGA, D. S. Novos/outros corpos, gêneros e sexualidades: experiências de lésbicas, gays e transgêneros no currículo escolar. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 11-27, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Centro gráfico do Senado Federal, p. 292, 1988.
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.
- BUTLER, J. **Problemas do Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARRARA, S.; VIANNA, A. R. B. “Tá lá o corpo estendido no chão...”: a violência letal contra travestis no município do Rio de Janeiro. **Physis: Rev. de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 233-249, 2006.
- CARRARA, S. et al. **Política, Direitos, Violência e Homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006. p. 40-42.
- CÉSAR, M. R. de A. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia *queer*. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 351-362, 2012.
- \_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.
- FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade**: a vontade de saber. 20. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinatos de homossexuais no Brasil**: 2005. Disponível em <<http://www.ggb.org.br/assassinatos2005.html>>. Acesso em: 28 de maio 2013.
- JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007, p. 59-69.
- LONGARAY, D. A. **“Eu já beijei um menino e não gostei, ai beijei uma menina e me senti bem”**: um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e gênero. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Pra que time ele joga?** Direção: Markus Ribeiro. Produção: 3 laranjeiras. Brasil: Ministério da Saúde, 2002. 1vídeo cassete (23’19” min.) VHS, son., color.
- MOTT, L. Homo-Afetividade e Direitos Humanos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 509-521, 2006.
- PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 51-71, 2011.
- PICHARDO, J. I. El estigma hacia personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGBT). In: GAVIRIA, H.; GARCÍA-AEL, C.; MOLERO, F. (Orgs.). **Investigación-acción**: aportaciones de la investigación

a la reducción del estigma. Madrid: Sanz y Torres, 2012, p. 111-125.

POCAHY, F.; NARDI, H. C. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 45-66, 2007.

PRADO, V. M. **As contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar**. 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SILVA, A. F. da. **Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola**. Pelotas, 2008. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.